

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE MÚSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**E AÍ? QUEM QUER TOCAR**  
**VIOLONCELO?**  
**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO**

**FÁBIO GARBOGGINI BOMFIM**

Salvador

2015

**FÁBIO GARBOGGINI BOMFIM**

**E AÍ? QUEM QUER TOCAR VIOLONCELO?**  
**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

Salvador

2015

Bomfim, Fábio Garboggini  
E Aí? Quem Quer Tocar Violoncelo? Proposta  
Pedagógica de Iniciação ao Instrumento / Fábio  
Garboggini Bomfim. – Salvador, 2015  
141f. : il.

UFBA

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Tourinho Inclui Bibliografia.  
Dissertação (Mestrado em Educação Musical) –  
Universidade Federal da Bahia. Escola de Música,  
2015.

1 – Iniciação musical 2 – Ensino coletivo  
3 – Repertório motivacional 4 – violoncelo. I Tourinho,  
Cristina. II. Título

## **E AÍ? QUEM QUER TOCAR VIOLONCELO? PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO**

**FÁBIO GARBOGGINI BOMFIM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Aprovada em 14 de dezembro de 2015.

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho – Orientadora, UFBA  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Suzana Kato  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Joel Luis da Silva Barbosa  
Doutro em Música pela University of Washington

## **AGRADECIMENTOS**

Tudo o que eu faço é dedicado à minha família, pois ela é o meu suporte.

À minha amada esposa e companheira Patrícia Lustosa, às minhas filhas Jéssica e Graciela Lustosa Garboggini, à minha irmã Daniele Garboggini, aos meus sobrinhos Daniel e Enzo Santiago Garboggini e Davi Lustosa e à minha amada mãe Nícia Garboggini, eterna apoiadora e incentivadora.

Gostaria de agradecer imensamente a todos os professores e funcionários da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Gostaria de especialmente agradecer também à Professora Doutora Cristina Tourinho por toda orientação, ajuda e paciência.

## RESUMO

Alunos iniciantes ao violoncelo costumam apresentar dificuldades motivacionais em continuar os seus estudos do instrumento. Diante da diversidade de objetivos desses alunos, a práxis pedagógica do professor de instrumento demanda a adaptação de livros de violoncelo, cujas propostas pedagógicas são, em sua maioria, voltadas para a formação de instrumentistas de orquestra e de solistas. A literatura discutida nesta dissertação aponta que o uso de um repertório motivacional, de exercícios voltados para o repertório, e o ensino coletivo são recursos pedagógicos que têm obtido êxito no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral subsidiar o professor de iniciação de violoncelo para uma práxis pedagógica que motive os seus alunos a continuarem a praticar o instrumento, fornecendo uma proposta pedagógica que tem como elementos fundamentais: repertório composto por músicas de interesse do aluno, exercícios didáticos elaborados a partir desse repertório e arranjos para a prática em conjunto de alunos em diferentes níveis de aprendizado. Para isso, além de uma revisão teórica sobre essa temática, foram analisados os principais elementos de cinco livros didáticos de iniciação ao violoncelo, elaborados três arranjos para a prática em conjunto e preparados onze exercícios didáticos voltados para a execução desse repertório. O processo de elaboração dos arranjos e exercícios contou com a aplicação e ajustes dos mesmos em três semestres de aulas coletivas em uma turma de doze alunos ou mais. Esta dissertação apresenta em detalhes o processo de construção desta proposta pedagógica, bem como as observações sobre as respostas dos alunos, de forma que o educador possa fazer os ajustes necessários para a aplicação desta proposta à sua realidade sociocultural e contexto educacional.

## ABSTRACT

Beginners to cello often have motivational difficulties in continuing their studies in the instrument. Given the diversity of goals of these students, the instrument teacher has to adapt cello books whose pedagogical proposals are mostly aimed at the training of musicians from orchestras and soloists. The discussed literature in this dissertation points out that the use of a motivational repertoire, of exercises that are focused on that repertoire and the praxis of collective classes, are educational resources that have been successful in teaching and learning musical instruments. In this sense, this study has the general aim of supporting cello initiation teachers to an educational praxis that motivates their students to continue practicing the instrument, providing an educational proposal based on three key elements: repertoire that consists of songs that the students are interested on, teaching exercises drawn from this repertoire and musical arrangements that allow students at different levels of learning to practice together. In order to do so, besides a review of the literature on this topic, the main elements of five textbooks of cello initiation were analyzed, three musical arrangements for collective practices were elaborated and eleven didactic exercises directed to perform this repertoire were prepared. The process of drawing up arrangements and exercises included their application and adjustments, during three semesters of group lessons, at a class of twelve students or more. This thesis presents in detail the process of construction of this pedagogical proposal, as well as comments on the responses of students, so that teachers can make the necessary adjustments to implement this proposal to their socio-cultural reality and educational context.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais elementos de livros de iniciação musical ao violoncelo.....	28
Quadro 2. Perfil dos alunos do curso de extensão universitária.....	38
Quadro 3. Perfil dos alunos da CESARTE.....	39
Quadro 4. Perfil dos alunos do projeto Brava Orquestra.....	42
Quadro 5. Síntese da proposta pedagógica para iniciação musical ao instrumento violoncelo.....	87



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Mapa conceitual do desenvolvimento da pesquisa.....	33
Figura 02. Introdução do arranjo, com <i>Ad Libitum</i> , compasso 1 ao 8.....	50
Figura 03. Dó e Ré, em <i>pizzicato</i> e alturas diferentes.....	51
Figura 04. Todos os violoncelos tocando a linha do baixo em uníssono.....	52
Figura 05. Compassos com <i>glissando</i> .....	53
Figura 06. Introdução <i>Tutti</i> .....	53
Figura 07. Melodia acompanhada da música.....	54
Figura 08. Introdução da bateria.....	55
Figura 09. Bateria e Cello.....	56
Figura 10. Primeiro tema da marcha.....	56
Figura 11. Tema da marcha acompanhado.....	57
Figura 12. Solo do violoncelo 1.....	57
Figura 13. Solo acompanhado.....	58
Figura 14. Tema da música.....	58
Figura 15. Solo de bateria.....	59
Figura 16. Bateria e violoncelos.....	59
Figura 17. Bateria e violoncelos.....	60
Figura 18. Bateria e violoncelos.....	60
Figura 19. Movimentação do violoncelo 4.....	61
Figura 20. Convenção dos violoncelos.....	61
Figura 21. Convenção dos violoncelos.....	62
Figura 22. Convenção dos violoncelos.....	64
Figura 23. Três violoncelos em síncope.....	65
Figura 24. Acompanhamento da introdução.....	65
Figura 25. Complemento do acorde em síncope.....	66
Figura 26. Três violoncelos em síncope.....	66
Figura 27. Acompanhamento da música.....	67
Figura 28. Exercício de arcada para baixo na corda Dó.....	69
Figura 29. Arcada para cima.....	69
Figura 30. Trecho do arranjo elaborado para o solo da música <i>Drão</i> .....	70
Figura 31. Exercício <i>Drão</i> 1 - solo da música na escala de dó maior.....	71
Figura 32. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 11 a 14 da música <i>Drão</i> .....	72

Figura 33. Exercício <i>Drão 2</i> - Escala com o padrão rítmico dos compassos 11 ao 14.....	72
Figura 34. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 15 a 18 da música <i>Drão</i> .....	73
Figura 35. Exercício <i>Drão 3</i> - Escala com o padrão rítmico dos compassos 15 ao 18.....	73
Figura 36. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 23 a 26 da música <i>Drão</i> .....	74
Figura 37. Exercício <i>Drão 4</i> - Escala com o padrão rítmico dos compassos 23 ao 26.....	74
Figura 38. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 5 a 8 da música <i>Assum Preto / Asa Branca</i> .....	75
Figura 39. Exercício <i>Assum Preto / Asa Branca 1</i> - Ritmo da introdução do arranjo.....	75
Figura 43. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 99 e 100 da música <i>Assum Preto / Asa Branca</i> .....	77
Figura 44. Exercício <i>Assum Preto / Asa Branca 3</i> - Introdução da música <i>Asa Branca</i> ..	77
Figura 45. Exercício <i>Assum Preto / Asa Branca 4</i> – Compasso 115.....	78
Figura 46. Trecho do arranjo elaborado para a introdução da música <i>Isn't She Lovely</i> ..	78
Figura 47. Exercício <i>Isn't She Lovely 1</i> – <i>Ostinato</i> da introdução.....	79
Figura 48. Trecho do arranjo elaborado para a música <i>Isn't She Lovely</i> – compassos 13 a 16.....	79
Figura 49. Exercício <i>Isn't She Lovely 2</i> – compassos 13 a 16.....	79
Figura 50. Trecho do arranjo elaborado para a música <i>Isn't She Lovely</i> - compassos 13 a 16.....	80
Figura 51. Exercício <i>Isn't She Lovely 2</i> – solo da música.....	80
Figura 52. Trecho do arranjo elaborado para a música <i>Isn't She Lovely</i> – compassos 23 a 25.....	81
Figura 53. Exercício <i>Isn't She Lovely 3</i> – Acompanhamento da música.....	81

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>x</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>xiv</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
Objetivo Geral.....	20
Objetivos Específicos.....	20
Escopo da Dissertação.....	21
<b>1. INICIAÇÃO MUSICAL</b> .....	<b>22</b>
1.1. Repertório motivacional.....	24
1.2. Ensino coletivo.....	27
1.3. Livros didáticos utilizados para iniciação musical ao violoncelo.....	28
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>32</b>
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DAS AULAS</b> .....	<b>36</b>
3.1. Curso de extensão universitária da UFBA.....	37
3.2. Escola de Música, Tecnologia, Artes e Estúdio – CESARTE.....	39
3.3. Projeto Brava Orquestra.....	40
3.4. Aulas coletivas.....	42
3.5. Aulas tutoriais.....	43
<b>4. REPERTÓRIO</b> .....	<b>44</b>
4.1. Seleção de repertório.....	44
4.2. Arranjos das músicas para o ensino coletivo de violoncelo.....	45
4.2.1. Comentários sobre o arranjo da música <i>Drão</i> .....	49
4.2.2. Comentários sobre o arranjo das músicas <i>Assum Preto</i> e <i>Asa Branca</i>	54
4.2.3. Comentários sobre o arranjo da música <i>Isn't She Lovely</i> .....	62
<b>5. EXERCÍCIOS DIDÁTICOS</b> .....	<b>68</b>
5.1.1. Exercícios Gerais.....	68
5.1.2. Exercícios Baseados na Música <i>Drão</i> .....	70

5.1.3. Exercícios Baseados nas Canções <i>Assum Preto</i> e <i>Asa Branca</i> ...	74
5.1.4. Exercícios Baseados na Música <i>Isn't She Lovely</i> .....	78
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE I: Formulário e resultado da consulta sobre livros didáticos de iniciação ao violoncelo</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE II: Arranjo da música <i>Drão</i></b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE III: Arranjo do medley <i>Asa Branca / Assum Preto</i></b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE IV: Arranjo da música <i>Isn't She Lovely</i></b> .....	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como fio condutor a busca por uma proposta pedagógica, que possa ser utilizada por professores de violoncelo para que estudantes iniciantes ao instrumento desenvolvam as suas habilidades técnico-musicais, mantendo-os motivados e interessados por novos conhecimentos e experiências musicais.

Esse tema de pesquisa surgiu da demanda por um material didático para o ensino de violoncelo, que fosse direcionado a alunos iniciantes que têm o desejo de ter um maior contato com a música e, neste caso em particular, com o instrumento que é o violoncelo. Surge também associado ao desejo de compartilhar os valores da alma e do cidadão e de permitir que pessoas de todas as idades e aptidões musicais tenham a oportunidade de se identificar com um instrumento que não tem um apelo popular como o violão, o teclado, a guitarra, por exemplo.

Visando responder à questão principal que é “Que proposta pedagógica utilizar para que estudantes iniciantes de violoncelo adquiram condições técnicas necessárias para tocar o instrumento mantendo-os motivados?”, outros questionamentos relacionados ao tema surgiram e guiaram a pesquisa aqui apresentada. Como se deve iniciar a prática de ensino de um instrumento que não tem um grande apelo popular, como o violoncelo? Como trabalhar a música contextualizada na sociedade? Como integrar o repertório do aluno com as necessidades técnicas do violoncelo? Como selecionar o repertório que deve ser trabalhado? Até que ponto e como o educador deve usar o repertório conhecido por esses alunos como forma de motivá-los ao contínuo aprendizado do instrumento? Quão a escolha do repertório influencia a participação e interesse do aluno? Quão a prática em conjunto pode ser um fator motivacional de estudantes iniciantes? Como atender às necessidades técnicas específicas de cada integrante do grupo? Como atender as necessidades técnicas de um grupo de instrumentistas? Como trabalhar a prática de conjunto em uma turma de violoncelos? Como trabalhar em conjunto com uma turma cujos seus integrantes são dos mais variados níveis técnicos?

É possível identificar estudos (TOURINHO, 1995; FERNANDES, 2006; MONTANDON, 1992) que vêm sendo desenvolvidos na área da educação musical ligada ao repertório musical e à prática em conjunto como fatores motivacionais.

Tourinho (1995) desenvolveu um estudo em turmas de estudantes de violão onde observou, dentre outras coisas, a importância do repertório como fator motivacional. O uso do repertório que o aluno aprecia e valora torna a aula de instrumento um espaço agradável e estimulante.

Outra prática pedagógica motivacional apresentada na literatura é a adaptação do repertório ao ensino coletivo. A pesquisa realizada por Fernandes (2006), onde é feita uma análise quantitativa das teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros que trabalham com educação musical, revela que o número de trabalhos defendidos na área de educação musical instrumental com foco em conjuntos, entre 2000 e 2005 correspondeu apenas a 3,4% da produção acadêmica. Este dado revela a disparidade entre a crescente quantidade de profissionais que já trabalham com esse método de educação musical e a produção acadêmica que pode dar suporte científico para esses profissionais, fazendo assim com que os profissionais envolvidos tenham uma fundamentação teórica e científica consistente. Muitas vezes, os profissionais da educação musical adaptam o repertório que estão trabalhando com os seus alunos, mas não têm uma fundamentação teórica e uma base científica para fornecer-lhes direções a serem tomadas.

Visando suprir essa demanda e responder às questões mencionadas anteriormente, o tema de pesquisa proposto enfoca no desenvolvimento de uma dinâmica de ensino voltada para o ensino de violoncelo para alunos iniciantes. São alunos que procuram as aulas de violoncelo com o objetivo de terem o prazer de desfrutar da magia da música. São crianças e jovens ou adultos que, muitas vezes, durante a infância ou a adolescência, tiveram que pôr este desejo de lado por questões financeiras, acadêmicas, profissionais, entre outras. Mas isto não quer dizer que eles não tenham o mesmo amor e a mesma paixão pela música que os instrumentistas profissionais têm. É prazeroso ver a felicidade dessas pessoas quando conseguem executar uma melodia no instrumento, sendo este momento encantador e motivando os professores de música a seguirem no seu ofício.

Por via de regra, existe uma defasagem muito grande entre os interesses que os alunos iniciantes apresentam com os interesses dos livros didáticos de iniciação ao violoncelo. Muitos alunos iniciam no instrumento buscando o prazer de se aproximar do mundo da música, de tocar para os seus amigos e familiares, enquanto os livros didáticos de violoncelo focam na formação de instrumentistas de orquestra e concertistas.

Esta foi a realidade encontrada pelo autor dessa dissertação quando começou a lecionar esse instrumento no curso de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, no projeto social Brava Orquestra e na escola de música particular CESARTE (Escola de Música, Tecnologia, Artes e Estúdio). O professor observou que a maioria dos alunos não queria ser, inicialmente, instrumentista profissional e percebeu que, os livros de violoncelo que tinha à sua disposição, não contemplavam os objetivos dos alunos.

Já nas primeiras aulas os alunos afirmavam que a metodologia que estava sendo

utilizada era “chata e enfadonha”, pois os livros apresentados a eles indicavam exercícios de técnica do instrumento que, mesmo com a explicação do professor, os alunos não enxergavam a sua aplicação na prática, fazendo com que a motivação em aprender o instrumento fosse diminuindo sensivelmente a cada aula. Definitivamente, os livros que foram apresentados aos alunos não são, nem chatos, nem enfadonhos, eles apenas têm o objetivo diferente em relação aos objetivos dos referidos alunos.

Para atuar como professor, é necessário desenvolver uma sensibilidade relacionada com os problemas de aprendizagem dos estudantes que são, muitas vezes, determinados por fatores sociais. Desta forma, os professores reproduzem a prática ensino-aprendizagem que recebem dos seus mestres e têm dificuldades em utilizar e construir propostas pedagógicas adaptadas aos interesses dos seus alunos.

Reproduzir essas propostas pedagógicas não adaptadas e exigir que os alunos as estudem a exaustão, sem que, em paralelo, eles possam executar músicas que são do seu interesse, seria o mesmo que um professor de uma escolinha de futebol exigisse que os seus alunos só participassem de um jogo, quando eles estivessem com uma técnica apurada na arte de controlar a bola.

Um dos primeiros objetivos do aluno em uma escola de futebol é chutar a bola em direção ao gol, e, quem sabe, fazer um gol. Com o passar das aulas e explicações do professor, esse aluno pode passar a ter o objetivo de jogar de uma forma mais integrada com os seus companheiros, trocar passes, ensaiar jogadas, se situar em um pedaço do campo onde ele pode ser mais útil para o time, e vibrar com o gol que ele ajudou o companheiro a fazer, como se fosse ele mesmo que tivesse feito. Certamente, este aluno se sentirá muito feliz e motivado pelo simples fato de poder estar vestindo o equipamento necessário para a prática desse esporte e, após o término da prática esportiva, estar entre os amigos e ter bons momentos lembrando as partidas disputadas e, enfim, vivenciando o jogo.

Já os professores das escolas de futebol de clubes profissionais, ensinam aos seus alunos a fina arte do esporte. Exigem deles um excelente preparo físico, o exímio controle da bola, jogar prestando atenção na movimentação dos seus companheiros e seus adversários, raciocinar rapidamente para decidir qual a melhor jogada a ser feita, pensar antes de a jogada acontecer e tantos outros atributos que são necessários para um atleta de nível competitivo.

Definitivamente são dois objetivos completamente diferentes, tanto dos alunos, quanto da prática pedagógica dos professores. O problema acontece justamente quando um aluno do primeiro exemplo encontra um professor do segundo exemplo.

Esse encontro é comum no ensino de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo

e contrabaixo). Alunos iniciantes que querem apenas ter o prazer de tocar uma simples melodia e que, por razões pessoais, não têm muito tempo disponível para se dedicarem ao seu instrumento, se deparam com professores que exigem deles grande dedicação à música e ao instrumento. Na maioria das vezes, esses alunos não entendem por que eles não podem tocar uma música de seu interesse, por que têm que gastar tanto tempo fazendo exercícios musicais repetitivos, não atendendo desta forma expectativas do professor e, por fim, ficando desmotivados por todas essas razões.

Como exemplo de desmotivação, pode ser relatada uma experiência que o autor desta dissertação teve na escola de música CESARTE com uma das suas alunas, que ouviu de um dos seus antigos professores de violoncelos que era melhor ela abandonar o instrumento, uma vez que, segundo ele, ela não tinha nenhum talento musical. Essa traumática experiência fez que com que ela parasse de tocar por um longo período de tempo; e quando finalmente decidiu dar-se outra chance, já que o amor que ela sente pela música é muito grande, procurou a escola de música CESARTE.

Nesta escola foi desenvolvido com ela um trabalho de redescoberta do amor dela pela música e pelo instrumento. Foram tocadas muitas músicas que eram do agrado dela, conversou-se bastante sobre música, sobre os seus principais compositores, os seus principais intérpretes, dentre outros tantos assuntos.

De forma análoga ao futebol, questionar-se-ia: Todos os alunos da escolinha devem ser vistos como futuros jogadores profissionais? E os que não são tão bons jogadores, não teriam o direito e o prazer de jogar uma partida no campinho do bairro?

Na área da educação musical, muitos autores (WILLEMS, 1970; WOOTEN, 2012; SWANWICK, 2003) defendem que a iniciação à música deve-se dar de uma forma livre, lúdica e experimental. No entanto, estes princípios não foram encontrados nos livros didáticos de iniciação musical ao violoncelo conhecidos pelo autor desta dissertação quando iniciou a sua práxis pedagógica, tampouco nos livros analisados nesta dissertação. Estes livros atendem a princípios de formação técnica-instrumental, cujo repertório está baseado em peças e exercícios do período clássico e barroco europeus.

Entretanto, para que os alunos iniciantes consigam “entrar no jogo” com o violoncelo, é necessário um desenvolvimento técnico mínimo. E assim surgiu o questionamento: como fazer com que eles adquirissem as condições técnicas necessárias para tocar o instrumento de uma forma minimamente satisfatória, sem que eles ficassem desmotivados?

Buscando responder essa questão, o autor desta pesquisa iniciou o curso de licenciatura em música e mestrado em Educação Musical, no qual vem encontrando subsídios e apoio para



o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferente dos métodos tradicionais de ensino de violoncelo.

A proposta aqui apresentada procura, principalmente, conhecer as músicas que fizeram com que esses alunos se aproximassem do instrumento e extrair várias possibilidades de exercícios técnicos voltados para a execução da obra musical em conjunto.

Essa abordagem que considera os diferentes objetivos que podem ter os alunos de iniciação ao instrumento está em sintonia com a argumentação de Queiroz (2006), que afirma que os tempos são outros e que novas ações e práticas educativas precisam ser estudadas e organizadas para que o ensino instrumental possa se expandir e acompanhar o avanço da sociedade contemporânea. No ensino de cordas friccionadas, a professora Cruvinel (2003) defende que há ainda a necessidade do desenvolvimento de novos métodos e estudos, o que se configura como o objetivo desta pesquisa.

## **Objetivo Geral**

O presente trabalho tem como objetivo geral subsidiar o professor de iniciação de violoncelo para uma práxis pedagógica que motive os seus alunos a continuarem a praticar o instrumento, fornecendo uma proposta pedagógica que tem como elementos fundamentais: repertório composto por músicas de interesse do aluno, exercícios didáticos elaborados a partir desse repertório e arranjos para a prática em conjunto de alunos em diferentes níveis de aprendizado.

## **Objetivos Específicos**

Desta forma, de forma a atender ao objetivo geral proposto, são objetivos específicos do trabalho:

- Expor os principais elementos de cinco livros existentes de iniciação musical ao violoncelo.
- Avaliar o projeto pedagógico desenvolvido, testando e ajustando a sua aplicação em grupo de estudantes.
- Publicar arranjos de peças musicais elaboradas para o ensino coletivo de violoncelo.
- Publicar exercícios técnicos didáticos vinculados à execução do arranjo elaborado.
- Subsidiar o educador musical para a elaboração de arranjos e exercícios didáticos.

## **Escopo da dissertação**

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. Na introdução, o tema central da pesquisa é apresentado assim como sua justificativa científica, objetivo geral, objetivos específicos e escopo da dissertação.

O primeiro capítulo (Capítulo 1: Iniciação Musical) trata do referencial teórico conceituando a principal temática que envolve a pesquisa que é a iniciação musical ao violoncelo. Neste capítulo, é apresentada a análise realizada em livros didáticos para iniciação musical ao violoncelo; discute-se a importância do repertório motivacional e do ensino coletivo na iniciação a este instrumento e as peculiaridades de três diferentes contextos de iniciação musical.

O segundo capítulo (Capítulo 2: Metodologia da Pesquisa) descreve as etapas que foram necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo (Capítulo 3: Caracterização dos Participantes e das Aulas) é descrito o perfil dos participantes do grupo de violoncelos que serviram como base para construção e validação da proposta pedagógica aqui apresentada. É também descrito como era realizada a dinâmica das aulas, bem como os materiais utilizados.

No quarto capítulo (Capítulo 4: Repertório) é apresentado o repertório que foi selecionado pelo grupo. Discute-se também, neste capítulo, quais os critérios utilizados para selecionar o repertório, além do interesse e da capacidade dos integrantes do grupo em executar o repertório escolhido. São, em seguida, apresentados e comentados os arranjos de três músicas, que foram elaborados para a proposta de ensino coletivo de violoncelo.

O quinto capítulo (Capítulo 5: Exercícios Didáticos) apresenta os exercícios didáticos elaborados com base nas três músicas comentadas no capítulo quatro.

Por fim, as conclusões e recomendações a respeito da proposta pedagógica apresentada, bem como as principais limitações e potenciais encontrados no desenvolvimento na presente pesquisa são apresentadas no capítulo sete.

## 1. INICIAÇÃO MUSICAL

Este capítulo trata da contextualização da pesquisa, referendando-a junto a conceituados autores de ensino de instrumento para iniciantes, afinando as informações desde o conceito de iniciação musical até o ensino específico de violoncelo.

O tema central desta pesquisa proposta insere-se na área de conhecimento denominada educação musical, uma vez que trata dos primeiros passos do aluno ao instrumento. Apoiado nas ideias de alguns dos principais educadores da área, Keith Swanwick (2003) e Edgar Willems (1970), pode-se dizer que a educação musical acontece dentro e fora da sala de aula, pois todos nós estamos expostos à música em quase todos os momentos da vida e a educação musical não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos sobre música. O mais importante não é reconhecer de ouvido a frequência de uma nota ou um simples intervalo, mas compreender a música de maneira integral e ser capaz de expressá-la e interpretá-la com significação. Mills (2007) resume que educação musical inclui as várias facetas do saber musical: compor, apresentar e ouvir. Gannet (2004) acrescenta que o desejo de tocar musicalmente é a razão para que se estude a técnica, não o meio.

No processo de educação musical defendido por Keith Swanwick e Edgar Willems, a música deve ser primeiramente vivenciada e experimentada, para só depois iniciar-se o processo de intelectualização da mesma. Outro grande nome da área, o educador japonês Shinichi Suzuki (1981), expõe que a música deve ser aprendida nos mesmos moldes que se aprende a língua materna, ou seja, através da imitação, seguindo os passos de quem já sabe fazer e fazendo junto. Esta ideia é coerente com um dos princípios que, segundo Swanwick, baseia o ensino de música musicalmente, o princípio que a música deve ser considerada como discurso. Para Swanwick, considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e a fluência no início e no final são os três princípios que devem embasar o ensino de música.

O professor Edgar Willems (2003, p. 59), alerta para a importância de os alunos ouvirem a música sensorialmente, ou seja, de “viver no sensorial, de agir e de reagir sensorialmente”. Seguindo com o seu raciocínio, o professor Willems (2003) faz a indagação sobre como se deve dar a aproximação das pessoas com o som e com os fenômenos sonoros. Logo em seguida, ressalta a importância do duplo aspecto em relação à altura do som, que são: o movimento sonoro (que sobe e que desce) e a noção de alto e baixo. O músico e professor Victor Wooten, afirma que: “Você não canta porque você sabe as notas corretas ou sabe a correta escala para cantar. Você canta porque se sente bem!” (WOOTEN, 2012, s.p.).

A compreensão da música como linguagem e a internalização desse conceito por parte dos educadores musicais é de extrema importância para que a experiência musical seja realizada com o seu maior potencial, com prazer, com assimilação de novas técnicas e conhecimentos, novas sensações, entre outras experiências. Como linguagem, a música também se propõe a comunicar com os mais variados públicos: amigos, pais, uma plateia de desconhecidos, um júri acadêmico. Não se exige de um bebê que balbucia as suas primeiras palavras, que ele se comunique utilizando a correta pronúncia, uma conjugação verbal perfeita, ou outro qualquer nível de erudição linguística. Ao contrário, seus erros são muitas vezes motivos de regozijo dos seus familiares que o estimula a continuar se comunicando sem inibir sua evolução (WOOTEN, 2012).

Tocar uma música em conjunto é como conversar e, como defende Wooten (2012), permitir que alunos nos seus estágios iniciais de desenvolvimento técnico-musical tenham a oportunidade de tocar com outros alunos em estágios mais avançados, ou mesmo com músicos profissionais, é como permitir um diálogo entre bebês e adultos. Segundo o músico e professor Victor Wooten:

Muitos de nós a trata (a música) como algo que só pode ser aprendido seguindo um regimento rigoroso sob a tutela de um professor qualificado. Esta abordagem foi seguida por centenas de anos, com sucesso comprovado... mas leva um longo tempo. Muito tempo. Pense sobre a primeira língua que você aprendeu quando criança. (...) Imagine seus pais forçá-lo a só falar com outros bebês até que você seja bom o suficiente para falar com eles! Você provavelmente seria um adulto antes que você pudesse manter uma conversação adequada. Para usar um termo musical, como um bebê você estava autorizado a "jam" com os profissionais. (WOOTEN, 2012)<sup>1</sup>

Esses conceitos e princípios expostos por grandes educadores musicais estão em muitos aspectos alinhados também às teorias educacionais desenvolvidas por um dos intelectuais brasileiros mais conhecidos e respeitados mundialmente, o educador Paulo Freire. Para que essa prática educacional seja efetivamente transformadora e social, Freire defende que toda matéria e conteúdo deve se relacionar com a realidade concreta do aluno e favorecer a consciência crítica do mesmo. Para isso, o educador não deve “alhear-se das condições sociais, culturais,

---

1 “Many of us treat it as something that can only be learned by following a strict regiment under the tutelage of a skilled teacher. This approach has been followed for hundreds of years with proven success... but it takes a long time. Too long. Think about the first language you learned as a child. More importantly, think about how you learned it. You were a baby when you first started speaking and even though you spoke the language incorrectly you were allowed to make mistakes – and the more mistakes you made, the more your parents smiled! Learning to speak was not something you were sent somewhere to do only a few times a week. The majority of people you spoke to were not beginners, they were already proficient speakers. Imagine your parents forcing you to only speak to other babies until you were good enough to speak to them! You’d probably be an adult before you could carry on a proper conversation. To use a musical term, as a baby you were allowed to “jam” with professionals.” (Wooten, 2010)

econômicas, de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 1996, p. 63). Segundo este educador, a experiência social dos alunos quando trazidas para a sala de aula e relacionadas ao conteúdo programático, possibilitam a troca de conhecimentos favorecendo o interesse da turma pela matéria.

Como dito anteriormente, no campo da educação musical não é diferente. Queiroz (2004) comprova a teoria de Freire ao verificar que a cultura pode oferecer aos processos de ensino e aprendizado na música uma base sólida e eficiente. Souza (2004) reforça que:

“a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sócio-cultural. Por isso a necessidade de colocar no centro da aula de música a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero”. (SOUZA, 2004; p.7)

Os livros didáticos tradicionalmente utilizados para a iniciação musical ao violoncelo, assim como ao violino, a viola e ao contrabaixo, para atender a esses preceitos mencionados da educação musical devem permitir ao aluno a vivência, a experimentação, a aproximação do repertório à realidade sociocultural, etc.

### **1.1. Repertório motivacional**

O repertório musical é parte essencial de qualquer metodologia de ensino de instrumento musical. Aos alunos nos estágios iniciais de desenvolvimento técnico-musical no instrumento, devem ser oferecidas músicas do interesse do aluno. Uma vez que os alunos estão tocando um repertório que é do seu gosto, eles irão praticar o instrumento com muito mais prazer, mais assiduidade e sabendo onde será aplicada a parte técnica que está sendo estudada. A esse respeito, de quanto mais os alunos tocam músicas que gostam mais eles praticam, o professor Wooten (2010, tradução nossa), afirma que é importante que se “incentive os jovens músicos a tocar mais do que eles praticam. Quanto mais se toca, mais eles vão praticar por conta própria”<sup>2</sup>. O professor Wooten (2010) também enfatiza a importância do repertório quando associa a música à linguagem de uma criança que começa a aprender a falar; ela fala porque tem algo a dizer, a pedir, a reclamar. O interesse das pessoas em falar, ou tocar, é maior na medida em que o interesse em transmitir uma ideia cresce.

O repertório a ser trabalhado com o aluno nos primeiros estágios do seu

---

<sup>2</sup> “Encourage young musicians to play more than they practice. The more they play, the more they will practice on their own.” (WOOTEN, 2010).

desenvolvimento técnico-musical consiste em uma sequência de músicas que pode ser apresentada de acordo com o grau de dificuldade de execução. Este repertório pode ser fruto da discussão entre o educador musical e o aluno. Nesta discussão, o educador musical tem a oportunidade de explicar para os seus alunos qual o repertório mais adequado para as capacidades técnico-musicais da turma e juntos decidirem quais as músicas que serão trabalhadas. Dantas (2010) traz uma importante tabela, que foi formulada com base no gosto e no interesse dos alunos pelo repertório musical que estava sendo praticado, informando que 85% dos alunos gostam do repertório que estava sendo executado e sentem-se motivados ao estudo do instrumento.

Dantas (2010) alerta para o fato de o professor estar sempre atento para que os alunos pratiquem um repertório adequado às suas habilidades técnico-musicais, pois é importante que o aluno perceba que é capaz de executar as tarefas que lhe é designada, afinal “é extremamente motivador perceber que é capaz de executar uma tarefa com êxito, e isso fará com o que o mesmo tenha a motivação necessária para as tarefas subsequentes”. (DANTAS, 2010; p. 19)

O professor deve entender bem as capacidades técnico-musicais dos seus alunos para sempre oferecer-lhes um repertório que seja de acordo com o nível de desenvoltura no instrumento que os seus alunos se encontram. Mas deve também estar atento para, sempre que possível, oferecer músicas que necessitem um pouco mais da técnica que os seus alunos têm, como pequenos desafios, para que eles progridam no instrumento, não ficando assim estagnados tecnicamente. A esse respeito, Dantas (2010) afirma:

“Nas aulas de música, um conteúdo mais avançado e que seja interessante para o aluno pode ser utilizado pelo professor como ferramenta a mais para a motivação no processo de ensino e aprendizagem. Esta estratégia pode ser vista pelo aluno como um desafio, onde o esforço depositado na tarefa fará com que ele supere os obstáculos, tendo como resultados a evolução gradativa em seu nível técnico” (DANTAS, 2010; p. 19-20).

A sequência de músicas que será apresentada ao aluno deve seguir uma ordem crescente de dificuldade técnica, à medida que as canções forem executadas. Os elementos básicos de interpretação como o *vibrato*, ligadura, golpes de arco, *apoggiaturas*, dentre tantos outros, que serão necessários em todas as interpretações feitas por eles, serão trabalhados passo a passo e um como consequência do outro. Os exercícios didáticos necessários para a execução do repertório que está sendo estudado constituem-se em mais uma ferramenta no desenvolvimento técnico-musical do aluno e nas suas motivações intrínseca e extrínseca (Dantas, 2010), pois os alunos percebem onde e quando estes exercícios serão aplicados na música que estão executando. Desta forma, praticam o seu instrumento fora do horário da aula,

consequentemente se desenvolvendo técnico-musicalmente e resultando em um baixo número de desistências do instrumento.

Dantas (2010) alerta ainda para o cuidado que o professor deve ter no momento de sugerir o repertório para que o seu aluno execute, pois, se este não estiver adequado às suas capacidades técnico-musicais, pode gerar desânimo fazendo com que o aluno acredite que “não é capaz de obter êxito na tarefa o mesmo passa a se sentir desmotivado, o que pode interferir na continuidade de seus estudos musicais” (DANTAS, 2010, p. 19).

Reconhecendo a importância do repertório na formação musical do indivíduo e o seu potencial na promoção do interesse e motivação do aluno, são pertinentes as questões levantadas por Tourinho (1995):

“Por que a maioria dos educadores tem evitado motivar os alunos com as obras que eles conhecem e gostam? Não seria mais lógico deixar que a música por si só conseguisse ativar uma motivação que poderia conduzir à ampliação do repertório e/ou ao aprendizado de um instrumento?” (TOURINHO, 1995, p. 165)

Tourinho (1995) observou em suas pesquisas que a prática do ensino de violão é desvinculada do discurso de uma educação musical que visa despertar o aluno musicalmente. “Muitas vezes procura-se iniciar este trabalho partindo de coisas áridas, extemporâneas e estéreis, fora do contexto e das obras musicais, fora do contexto social do indivíduo” (TOURINHO, 1995, p.165). Esta mesma prática é também observada no ensino de instrumentos de cordas, como relata Queiroz (2006) e Negreiros (2003).

A motivação é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem eficiente, duradouro, contínuo. Com o objetivo de fazer com que os seus alunos se mantenham motivados, o educador musical deve apresentá-los aos seus alunos os elementos musicais sempre de forma gradativa e de acordo com o repertório que está sendo estudado. Dantas (2010) afirma que: “A motivação não se constitui num fato ou instante isolado em si, mas sim num processo que se desencadeia em várias fases ou etapas. Está presente desde o início da tarefa, durante a execução da mesma, e até a sua conclusão”. No entanto, uma série de fatores interfere na motivação do aluno, no que tange o educador, as causas vão desde a formação satisfatória do profissional educador no campo da psicologia, por exemplo, até à dificuldade em lidar com a diversidade, com a necessidade de criar, inovar, e adaptar a proposta pedagógica trabalhada ao perfil de cada indivíduo e de cada grupo.

Os exercícios didáticos que são construídos para a execução do repertório selecionado são bastante eficazes, pois eles estão contextualizados e os alunos sabem exatamente a aplicação

do conhecimento que está sendo construído com execução dos exercícios propostos (TOURINHO, 2003). Ying (2007) demonstra a construção de exercícios técnicos voltados para o violino, a partir das canções que compõem o livro: *Guia prático do Canto Orfeônico*, de Heitor Villa-Lobos. São apresentados exercícios didáticos que foram construídos voltados especificamente para a execução das canções neste *Guia Prático*. Estes exercícios trabalham técnicas de: cordas soltas, compassos quaternários e ternários, a utilização progressiva dos dedos da mão esquerda e outros tantos elementos musicais necessários para o músico.

## 1.2. Ensino coletivo

Além do repertório motivacional, a literatura indica que o ensino coletivo de instrumento é outro recurso bastante eficiente na manutenção do interesse do aluno pela prática do instrumento. O ensino coletivo nada mais é do que uma metodologia específica onde todos os sujeitos envolvidos aprendem e se desenvolvem em conjunto (DANTAS, 2010). No entanto, no ensino de instrumento musical é comum a prática de aulas tutoriais, advindas do modelo europeu de conservatórios de música. A parte dos benefícios que este modelo produz no processo da aprendizagem musical, o ensino coletivo proporciona, além de uma interação maior entre os alunos, a troca de ideias dentro e fora de classes, a oportunidade de se espelhar nos colegas e não apenas no professor e a motivação pelo desejo do desenvolvimento coletivo e não apenas pessoal, como relata Tourinho (1995).

Entre os benefícios do ensino coletivo estão:

“a **interação entre os alunos**, despertando a socialização, o respeito mútuo, a cooperação, a motivação, entre outros; o **ambiente lúdico**, provocado por esta interação; o **desenvolvimento do repertório** de maneira mais rápida; a **afinação do grupo** é melhor do que a de um iniciante sozinho; o **desenvolvimento do ouvido harmônico** do aluno; a **economia de tempo**, já que se trabalham os mesmos aspectos e princípios instrumentais e/ou musicais com todos os iniciantes; maior **rendimento**; e a **baixa desistência** por parte dos alunos.” (CRUVINEL, 2003, p. 192)<sup>3</sup>.

Queiroz (2006), em trabalho realizado sobre ensino coletivo de cordas friccionadas, conclui que esta é uma proposta viável para a difusão do ensino instrumental, corroborando com as conclusões das pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas por Cruvinel (2003). Cruvinel (2003) observou que o método de ensino coletivo para iniciação musical através de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), provocou a motivação dos alunos, resultando na alfabetização musical de sujeitos de diferentes perfis sociais leigos em

---

<sup>3</sup> Negrito do texto original.



música. A autora frisa ainda que, em seu trabalho, o programa e a estratégia de ensino foram utilizados de acordo com a necessidade de cada grupo, desenvolvendo, além da musicalidade, a socialização, autoconfiança, respeito ao colega, senso crítico e independência dos alunos.

Na interação entre alunos, observada na prática de ensino coletivo, o educador é capaz de identificar os diferentes perfis de alunos mais facilmente. Em uma turma de ensino coletivo sempre existirão alunos em diferentes estágios técnico-musicais. Este fator pode-se tornar um problema para o educador musical que não faz os arranjos musicais necessários para adequar o repertório ao seu grupo. Por outro lado, o educador que consegue usar essas diferenças a seu favor, terá os grandes benefícios já relatados do ensino coletivo, alcançando a motivação de iniciantes, satisfeitos em poder tocar em um grupo e a satisfação de alunos mais avançados que percebem o seu importante papel musical no grupo e que são vistos como exemplo pelos iniciantes. Esta é a prática de “*jam*” defendida por Wooten (2010).

### 1.3. Livros didáticos utilizados para iniciação musical ao violoncelo

A fim de averiguar se os principais elementos de livros didáticos para a iniciação musical ao violoncelo atendem aos preceitos supracitados, foi elaborado o Quadro 1 onde é apresentada uma sistematização da análise dos principais elementos musicais e características do repertório presentes nos livros: *Suzuki Cello School, Vol I.*, do autor japonês Shinichi Suzuki; *Sello Koulu – Celloskola* do autor finlandês Arto Noras; *Violoncello Method, Vol I* do autor alemão Friedrich Dotzauer; *Método prático para violoncelo, vol. I* do autor brasileiro Nelson Gam e *All for Strings, Vol I* dos norte-americanos Gerald Anderson & Robert Frost.

Elementos do Livro	Livros Analisados				
	<i>Suzuki Cello School, Vol. I</i> , (SUZUKI, 2007)	<i>Sello Koulu – Celloskola</i> (NORAS, 1974)	<i>Violoncello Method, Vol. I</i> (DOTZAUER, 1962)	<i>Método Prático para Violoncelo, Vol. I</i> (GAMA, 2000)	<i>All For Strings, Vol. I</i> (ANDERSON E FROST, 1986)
Exercícios de corda solta					
- Corda Dó	X	X	X	X	X
- Corda Sol	X	X	X	X	X
- Corda Ré	X	X	X	X	X
- Corda Lá	X	X	X	X	X

Exercícios de Golpes de Arco					
- <i>Detaché</i>	X	X	X	X	X
- <i>Legato</i>	X	X	X	X	X
- <i>Staccato</i>	X		X	X	
- <i>Portato</i>	X		X		
Exercícios de técnicas de mão esquerda					
- Dedo 1	X	X	X	X	X
- Dedo 2	X	X	X	X	X
- Dedo 3	X	X	X	X	X
- Dedo 4	X	X	X	X	X
Figuras musicais presentes					
- Semibreve		X	X	X	X
- Mínima	X	X	X	X	X
- Semínima	X	X	X	X	X
- Colcheia	X	X	X	X	X
- Semicolcheia	X		X		
- Ponto de Aumento	X		X	X	
- Ligadura	X	X	X	X	X
Músicas					
- Total	17	28	2	10	54
- Brasileiras	0	0	0	0	0
- Conhecidas*	2 (12%)	0	0	0	12 (22%)
- Arranjadas para a prática em conjunto	0	0	0	0	0
- Com o acompanhamento do professor em sala	0	0	2	10 (100%)	11

Quadro 1. Principais elementos de livros de iniciação musical ao violoncelo.

Nota: (\*) Adotaram-se como critérios para definição de músicas conhecidas: perfil do aluno de iniciação musical ao violoncelo na UFBA, música comumente executada para o público em Salvador, música comumente utilizada para iniciação musical.

Os livros foram selecionados a partir de consulta realizada junto a professores de violoncelo do Estado da Bahia e de São Paulo e que fazem a iniciação musical dos seus alunos através do instrumento, na qual estes livros foram os mais mencionados. O formulário e resultado da consulta são apresentados no Apêndice I.

No quadro 1 são expostos elementos musicais que cinco livros de iniciação musical ao violoncelo apresentam. Com relação aos exercícios de cordas soltas do instrumento (Dó, Sol, Ré, Lá), observa-se que todos os livros analisados trazem estudos que tratam de cada uma das quatro cordas.

Os exercícios de golpe de arco *Detaché* e *Legato* estão presentes nos cinco livros, no entanto, exercícios de *Staccato* só foram encontrados em três desses livros e exercícios *Portato* só aparecem em dois deles.

No que se refere às técnicas de mão esquerda, observa-se que os exercícios dos dedos de 1 a 4 são contemplados por todos os livros didáticos analisados.

Dentre as figuras musicais presentes nos livros didáticos analisados, apenas as figuras mínima, semínima, colcheia e ligadura estão presentes em todos eles. A figura semibreve aparece em quase todos os quatro livros, a figura com ponto de aumento aparece em três livros, enquanto a figura semicolcheia é a que é menos trabalhada, aparecendo apenas em dois deles.

Dos livros que constam no quadro, e que foram mencionados por professores do instrumento, apenas um é de autor brasileiro. O livro que foi escrito por um autor brasileiro, Nelson Gama (*Método Prático para Violoncelo*), curiosamente não traz nenhuma música brasileira, assim como os demais livros didáticos analisados.

Somando-se o número de músicas que compõem esses livros, chega-se ao total de 111. Destas 111 músicas, apenas 14 delas (13%) foram consideradas conhecidas para o perfil de estudantes iniciantes ao violoncelo estudados nesta pesquisa.

A falta de músicas conhecidas pelos alunos iniciantes ao violoncelo tem como consequência, por parte dos estudantes, um desastroso efeito cascata. O primeiro efeito é o desinteresse dos alunos em estudar o que está sendo proposto pelo livro, pois as músicas que são propostas nos livros, não pertencem à experiência trazida pelo aluno (questão tratada na Seção 2.3. – Repertório Motivacional). O segundo efeito é a perda de interesse em praticar o instrumento por não associar os exercícios e músicas trabalhados ao repertório musical que é do seu interesse e a consequência final é o completo abandono do instrumento, pois sem a prática da técnica do instrumento e sem motivação do repertório, o aluno se vê incapaz de progredir.

Muitas músicas podem ensinar um mesmo conceito ou técnica; então, por que não aprender as técnicas do instrumento “através de uma música conhecida ou do gosto do

estudante, pela qual ele demonstre um genuíno interesse?” (TOURINHO, 1995, p. 179). Os cinco livros analisados no Quadro 1 não contemplam esse questionamento feito pela professora, uma vez que os elementos musicais tratados neles são extraídos de músicas praticamente desconhecidas pelos estudantes, fazendo com que a significação destes elementos musicais seja praticamente inexistente para os estudantes.

Na análise dos livros para violoncelo citados, observou-se que apenas um deles (Vol I de Friedrich Dotzauer), apresenta a preocupação de fornecer material suficiente para que o aluno, nos estágios iniciais de aprendizagem, já esteja executando uma pequena peça musical, ou seja, performando em concordância com as práticas defendidas por Wooten (2010) discutidas na Seção 2.1.

No levantamento realizado, constatou-se ainda que nenhum dos livros indica a possibilidade para a prática em conjunto. A prática em conjunto traz como principais benefícios o desenvolvimento técnico-musical do aluno no que diz respeito à afinação, o ouvido harmônico, poder de concentração, interação musical entre instrumentistas<sup>4</sup>. No entanto, para que isso seja alcançado é necessário que conste na partitura duas vozes ou mais, escritas para o nível técnico dos alunos. É interessante ainda que essas vozes tenham funções diferentes na música a fim de explorar ainda mais os benefícios supracitados. Nos livros estudados, as músicas que trazem mais de uma voz, uma das vozes é explicitamente indicada para que seja executada pelo professor; ou seja, elas não estão alinhadas com as recomendações de Wooten (2012), Tourinho (1995), Cruvinel (2003) e Dantas (2010) em defesa das vantagens do ensino coletivo.

---

4 A interação musical entre instrumentista, aqui tratada, e o que popularmente se conhece como groove da banda ou swing do grupo.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo descrever os materiais e os passos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, de forma a permitir, entre outras coisas, que o educador compreenda a sequência lógica de construção da proposta pedagógica e que possa assim fazer os ajustes necessários para a aplicação desta proposta à sua realidade sociocultural e contexto educacional.

A pesquisa parte do pressuposto de que o ensino coletivo de instrumento, com alunos em diferentes níveis técnico-musicais, e o repertório motivacional têm efeitos positivos no processo de aprendizagem de turmas de iniciação ao violoncelo. Ao colocar em prática esse pressuposto construindo uma proposta pedagógica de ensino de violoncelo que parte dessas premissas e ao aplicar e avaliar os resultados na resposta dos alunos à proposta, o pesquisador objetiva aprofundar ideias sobre o ensino coletivo e sobre repertório motivacional, que, de outras formas, já vem sendo discutida por outros pesquisadores. Sendo assim, com base nos objetivos pretendidos esta pesquisa é classificada como exploratória (GIL, 2008; SANTOS, 2011).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados pelo pesquisador, segundo a classificação apresentada por Santos (2008), a presente pesquisa pode ser classificada: como pesquisa bibliográfica, uma vez que se utiliza de livros e artigos científicos como base teórica para construir a proposta pedagógica de iniciação ao violoncelo; como pesquisa documental, visto que realiza análise sistemática apresentando os principais elementos presentes em livros didáticos de iniciação ao violoncelo; e como pesquisa-levantamento, pois usa de recursos de interrogatório e de registro de observações sobre indivíduos que são observados.

Para a melhor visualização e compreensão dos procedimentos técnicos utilizados nas etapas de desenvolvimento desta pesquisa e do encadeamento lógico de construção da proposta pedagógica, foi elaborado o fluxograma apresentado na Figura 01, cujas etapas são descritas a seguir.

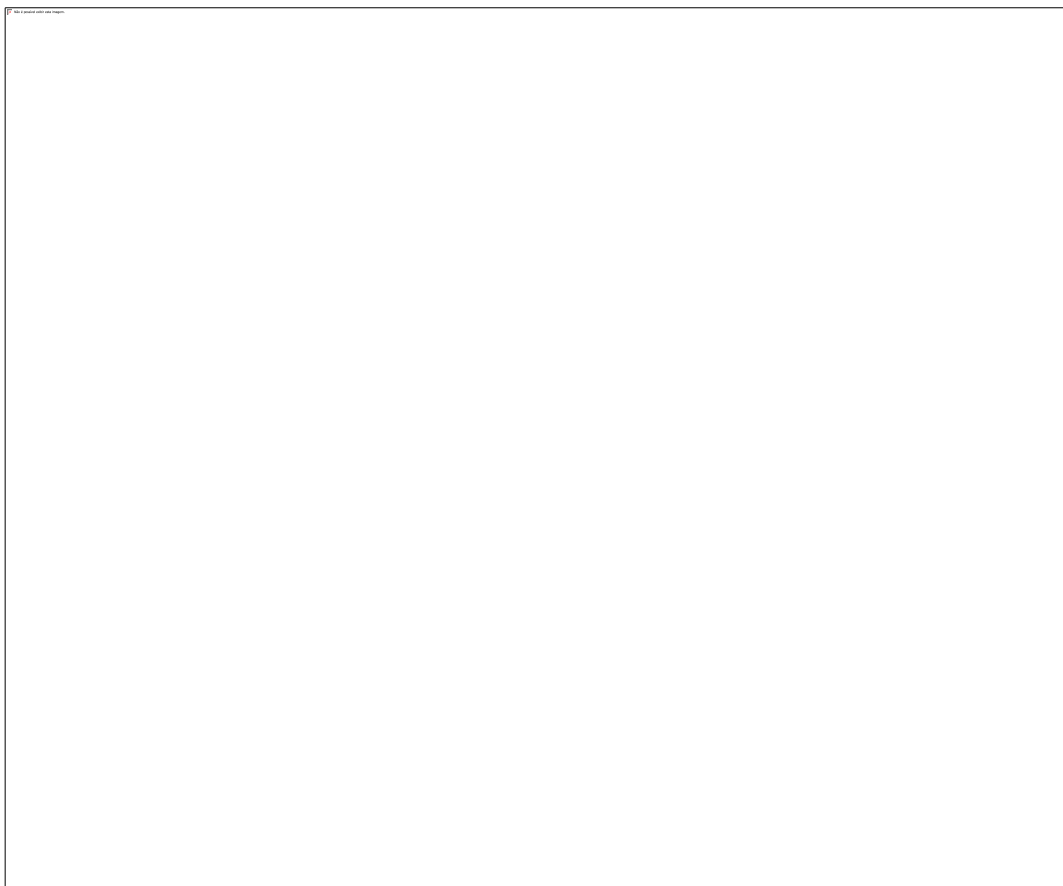


Figura 01. Mapa conceitual do desenvolvimento da pesquisa<sup>5</sup>

O trabalho de investigação científica inicia-se com a pesquisa bibliográfica em torno da temática da iniciação musical ao violoncelo, contemplando discussões mais aprofundadas sobre o repertório motivacional e o ensino coletivo nesse contexto.

A pesquisa documental foi realizada em seguida e consistiu na análise de livros didáticos que resultou em uma tabela-síntese dos principais elementos presentes em cinco livros selecionados, observando especialmente elementos relacionados a fatores indicados na discussão anterior sobre iniciação musical, ensino coletivo e repertório motivacional. A seleção dos livros foi realizada por meio de aplicação de questionários on-line distribuídos entre professores de violoncelo brasileiros. Foram obtidas 09 respostas de professores que atuam nos Estados da Bahia, São Paulo e Alagoas.

O desenvolvimento da proposta pedagógica inicia-se com a definição de critérios de seleção de repertório, conforme indica do na Figura 01 pela letra (a). Paralelamente, a seleção

---

<sup>5</sup> Fonte: Fábio Bomfim. Este mapa conceitual foi concebido tendo como base o mapa conceitual desenvolvido pela professora Helena Nunes na proposta pedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG).

do repertório deve-se identificar o grupo (b) e o perfil do mesmo (c). Uma vez identificados o grupo e o seu perfil, passa-se para a discussão do repertório com o grupo (d). A discussão sobre quais as músicas o grupo irá tocar resulta no repertório (e) que terá as músicas arranjadas e que poderão fazer parte da proposta pedagógica.

Uma vez definido o repertório, as músicas começam a ser arranjadas (f) para que o grupo consiga tocá-la, paralelamente dá-se início ao planejamento dos exercícios arranjados (g) e a sua aplicação nas aulas (h). A aplicação dos exercícios na sala de aula permite a avaliação da eficácia dos mesmos e subsidiam os ajustes necessários para que os exercícios (i) possam fazer parte da proposta metodológica de iniciação ao violoncelo, que irá apoiar o educador nas suas práticas pedagógicas (l).

A proposta pedagógica para subsidiar o professor (l) será a resultante das impressões (j) observadas durante todo o processo, dos exercícios didáticos propostos (i) para que os alunos consigam a técnica necessária para execução da música proposta, das músicas arranjadas para um grupo composto por alunos de diferentes níveis técnicos (f).

Os exercícios didáticos foram construídos em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu quando os arranjos das canções estavam sendo elaborados. Trecho a trecho, era observada se alguma dificuldade de execução poderia ocorrer, sendo então construídos os exercícios que seriam necessários para saná-la. No segundo momento, os exercícios foram construídos com a finalidade de sanar as dificuldades de execução que foram surgindo no decorrer do processo de execução da música. Exercícios de desenvolvimento técnico e musical dos instrumentistas sem relação direta com a música trabalhada foram também desenvolvidos com base nos exercícios iniciais apresentados nos cinco livros de violoncelo estudados na pesquisa documental.

A elaboração dos exercícios teve objetivos específicos para cada nível técnico-musical dos integrantes do grupo e, a todo instante, era analisado se o exercício atendia a esses objetivos. Por exemplo, no mesmo exercício era observado se os alunos iniciantes estavam tocando no andamento proposto e com o ritmo correto, nos alunos um pouco mais avançados era verificada além dessas questões a afinação, e para os alunos de um nível mais acima era verificado também a interpretação. Sendo assim, se uma parte dos integrantes do grupo não compreendeu o exercício, seja por sua complexidade ou por demandar conhecimentos ainda não absorvidos pelos integrantes do grupo, esses exercícios foram reelaborados até que os seus objetivos fossem alcançados.

A pesquisa-levantamento foi realizada, portanto, com o registro de impressões sobre as reações e os resultados da aplicação da proposta pedagógica construída. Este registro foi obtido

por meio de aplicação de questionário de sondagem escrito aos participantes do grupo de violoncelo em 2014.2, o qual continha questões relativas a dados pessoais, motivacionais e de conhecimento técnico musical, conforme Apêndice II. Ao final de cada aula, quando relevante, o pesquisador realizava anotações transcrevendo falas de alunos e avaliações de seus desempenhos técnico-musicais. Os dados pessoais dos participantes do grupo dos semestres anteriores ao semestre de 2014.2 foram obtidos por meio de consulta às fichas de inscrição.

Foram ainda realizadas consultas a professores de iniciação ao violoncelo que ministravam as aulas no grupo de extensão na UFBA em turmas anteriores, a fim de obter informações sobre desempenho e motivação. No entanto, estes professores não possuíam registros que pudessem ser utilizados na pesquisa como dados estatísticos comparativos precisos. A coordenação do núcleo de extensão também foi procurada e tão pouco possuía esses registros.

Os registros sobre a motivação dos alunos que não se reinscreveram nas aulas de violoncelo entre um semestre e outro foi obtido por meio de contato telefônico realizado pelo pesquisador.

O procedimento de seleção dos participantes do grupo de violoncelos estudado nesta pesquisa, assim como seus perfis, a frequência, a dinâmica e a infraestrutura das aulas são descritos no capítulo que segue.



### 3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DAS AULAS

Este capítulo trata do perfil dos participantes do grupo que foi pesquisado, retratando itens como: idade, profissão, sexo, principal motivação para o estudo do instrumento, horas semanais de aula, horas semanais dedicadas ao instrumento, projetos/escola que participam. A aplicação e a avaliação do projeto pedagógico foram realizadas com o grupo de estudantes de violoncelo que têm aulas tutoriais no curso de extensão universitária da UFBA, no projeto Brava Orquestra e na escola de música CESARTE.

Na sondagem realizada com os nove alunos da CESARTE e Curso de Extensão da UFBA, participantes do grupo no semestre 2014.2 (Formulário no Apêndice II), 44% dos alunos nunca haviam estudado nenhum instrumento, 33 % já haviam estudado flauta doce, 44% comentaram já haverem estudado outros instrumentos como a guitarra, violino, percussão e contrabaixo.

Dentre os interesses de estudo no violoncelo que foram considerados pelos alunos como os mais importantes estão: em primeiro lugar; o gosto pela música; em segundo, realizar um sonho e, em terceiro, lazer, todos os participantes marcaram a opção “tempo vago” como sendo a menos importante.

Alguns participantes do grupo matriculados na CESARTE e no curso de extensão universitária da UFBA relataram, segundo os apontamentos de aulas do pesquisador, que procuram as aulas de violoncelo, pois ouviram alguns excelentes instrumentistas exercendo a sua arte como: Yo-Yo Ma, Pablo Casals, Jaqueline du Pré, Mstislav Rostropovich, Steven Sharp Nelson, Jacques Morelenbaum, os irmãos Paulo e Ricardo Santoro, Fernanda Monteiro e Suzana Kato, dentre outros, e decidiram aproximar-se do violoncelo por sua sonoridade.

A maior parte dos alunos informaram que os principais motivos para a renovação da matrícula foram desenvolver tecnicamente (66% dos alunos) e desenvolver musicalmente (55%). A opção “gosto das aulas coletivas” foi marcada como um dos motivos mais importantes da renovação da matrícula por 33% dos alunos. Também foram citados: a motivação, o compartilhamento de novas experiências e o desejo de avanço em novos procedimentos que permitem a introspecção.

Dentre os alunos que responderam o questionário de sondagem, 77% consideram a escolha do repertório como sendo muito importante para a permanência deles no curso. Dentre os comentários sobre a razão dessa importância, foram respondidos: “Pois respeita o desenvolvimento do aluno e estimula o aprendizado”; “Grande importância, pois à medida que

tocamos também as músicas que gostamos, ficamos mais empolgados”; “Me desenvolvo tecnicamente tocando o repertório que gosto”. Dois alunos relataram que o repertório “não influencia muito” ou “não influencia nada” na sua permanência no curso, pois, segundo eles, seus interesses estão voltados para o aprendizado da técnica, como relatam: “Porque eu entendo que o escopo das aulas é o desenvolvimento técnico, o repertório é só um meio”; “Porque o fundamento de trabalhar um repertório é treinar a técnica”.

A seguir são descritas o perfil dos alunos participantes do grupo de violoncelos de acordo com o local de inscrição. Detalhando também a estrutura fornecida aos alunos.

### **3.1. Curso de extensão universitária da UFBA**

O curso de extensão universitária de violoncelo tem a função de oferecer aos seus alunos técnicas, conhecimentos básicos e ferramentas mínimas necessárias para que o instrumentista consiga, de uma forma satisfatória, expor o seu potencial e a sua musicalidade. Este curso é coordenado pela professora Dra. Suzana Kato e desde 2013.2 vem sendo ministrado pelo professor Msc. Fábio Garboggini Bomfim.

Em 2013.2, 2014.1 e 2014.2, as aulas tutoriais do curso de extensão universitária da UFBA foram oferecidas às sextas-feiras e tinham a duração de uma hora. Era permitido aos alunos de outros horários que assistissem às aulas dos colegas. Os alunos do curso de extensão também assistiam a aulas de teoria musical, com duração de uma hora, em outro horário com outros professores. O único pré-requisito que este curso exige para a efetivação da matrícula é que o aluno possua o seu próprio instrumento. Não é atribuída nota à avaliação do progresso dos alunos no instrumento. A avaliação é realizada de forma processual através de acompanhamento semanal do professor e por meio da participação do aluno nas apresentações do grupo.

No semestre de 2013.2, matricularam-se nove alunos, sendo: três mulheres, seis homens, sendo eles dois adolescentes e sete adultos, conforme apresenta o Quadro B. Todos concluíram os seus estudos do semestre no qual se matricularam. No semestre seguinte, três deles não renovaram a matrícula. Um deles teve que dedicar mais tempo para as provas do vestibular, outro por motivo de trabalho (pois não morava em Salvador e o traslado para o local das aulas estava comprometendo o rendimento dele no trabalho) e o terceiro não foi possível contatar para que o motivo da não renovação da matrícula fosse conhecido.

No semestre de 2014.2, matricularam-se seis alunos: três mulheres, três homens, sendo eles um adolescente e cinco adultos. Neste semestre, todos os alunos frequentaram as aulas até

a sua conclusão. No semestre seguinte, 2015.1, apenas um aluno não renovou a matrícula, pois estava insatisfeito com o seu trabalho e resolveu dedicar o primeiro semestre de 2015 para se preparar para concursos.

Em 2013.2, 2014.1 e 2014.2, todos os alunos inscritos concluíram o semestre.

Até o semestre de 2013.1 (anterior à aplicação da proposta pedagógica aqui exposta), as aulas do curso de extensão universitária da UFBA tinham o número de abandono alto, de acordo com entrevistas realizadas com professores que ministravam a atividade. Em torno de 35% dos alunos de violoncelo não concluíram o semestre.

No Quadro 2 é apresentado o perfil dos alunos do curso de extensão universitária da UFBA de acordo com gênero, semestres cursados, experiências anteriores e objetivo de cada um, com base em apontamentos de sala de aula realizadas pelo pesquisador.

<i>Nome</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestres cursados</i>	<i>Experiência anterior ao curso (anos)</i>	<i>Objetivo</i>
UFBA 1	F	2013.2	0	Tocar em uma orquestra
UFBA 2	M	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Tocar igual aos vídeos do Youtube
UFBA 3	F	2014.2	1	Ser instrumentista profissional
UFBA 4	M	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	2	Realizar o sonho de tocar um instrumento
UFBA 5	M	2013.2	2	Tocar umas melodias bacanas
UFBA 6	M	2013.2	2	Voltar a tocar e acabar com o trauma
UFBA 7	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	3	Ser instrumentista profissional
UFBA 8	M	2013.2	1	Tocar o instrumento
UFBA 9	M	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	1	Ser instrumentista profissional
UFBA 10	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Momentos de lazer

Quadro 2. Perfil dos alunos do curso de extensão universitária

Dos dez alunos citados no quadro acima, três deles iniciaram musicalmente neste curso. Dentre esses três alunos, um deles apresentava uma deficiência física na mão direita devido a

um acidente de carro sofrido quando criança, que ocasionou a amputação do seu dedo anular. Para este aluno foi necessário adaptar uma nova empunhadura para o arco, a qual se mostrou satisfatória para executar os golpes de arco demandados até então.

Os outros sete alunos já tinham algum tipo de iniciação ao violoncelo e com eles foram trabalhados os elementos musicais necessários para o aprimoramento e desenvolvimento das suas habilidades técnico-musicais.

### 3.2. Escola de Música, Tecnologia, Artes e Estúdio – CESARTE

A Escola de Música, Tecnologia, Artes e Estúdio – CESARTE – é uma escola de música particular, situada na cidade de Lauro de Freitas. A escola conta com uma infraestrutura para ensino tutorial, salas de ensaio, estúdio e salão de eventos.

Os alunos que se matriculam na CESARTE realizam aulas tutoriais com duração de uma hora e trinta minutos onde são trabalhados aspectos teóricos musicais e práticos do instrumento. É demandado dos alunos matriculados que possuam o seu próprio instrumento. A avaliação é realizada de forma processual através de acompanhamento semanal do professor.

Em 2013.2 o professor Fábio Garboggini Bomfim, responsável pelas aulas de violoncelos na CESARTE convidou sua única aluna na escola, até então, para participar do grupo de violoncelos comparecendo às aulas coletivas que aconteciam aos sábados na Escola de Música da UFBA. O mesmo convite foi feito ao outro aluno, quando este, em 2014.2, iniciou suas aulas tutoriais na CESARTE. Os dois alunos do professor aceitaram o convite se juntarem ao grupo de violoncelos, CESARTE 1 e 2, conforme indicado no Quadro 3.

Nome	Idade	Sexo	Semestres cursados	Experiência (Anos)	Objetivo
Cesarte 1	41	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	1	Realizar o sonho de tocar o violoncelo.
Cesarte 2	37	M	2014.2	2	Ser instrumentista profissional

Quadro 3. Perfil dos alunos da CESARTE

Vale destacar que a CESARTE encontra-se a 30km da Escola de Música da UFBA (bairro da Federação, município de Salvador) e que, para participar das aulas coletivas aos sábados, os alunos CESARTE 1 e CESARTE 2, viajaram desde as suas residências em Abrantes

(município de Camaçari) e Monte Gordo (município de Mata de São João), cerca de 40km e 70km respectivamente, sendo esta a distância apenas do trajeto de ida.

### **3.3. Projeto Brava Orquestra**

A Brava Orquestra é um projeto de educação musical sediado no bairro de Canabrava, Salvador, Bahia. O bairro de Canabrava tem um histórico de ocupação emblemático na cidade, pois foi criado no antigo depósito de lixo, “lixão de Canabrava”, sendo seus moradores originalmente formados por uma população de excluídos, na sua maioria badameiros (catadores de lixo) ou parentes de badameiros. Passados 40 anos do início de sua ocupação e mais de 10 anos da desativação do lixão, os moradores do bairro continuam negligenciados pelo poder público e vistos com preconceito e descaso pela sociedade soteropolitana. Percebe-se ainda, como fator ainda mais agravante, que muitos moradores se veem dessa forma, pessoas pertencentes a uma subclasse, desconectados e incapazes de se tornarem efetivos cidadãos dignos de respeito e de admiração como qualquer outro. A formação de um grupo musical com crianças e jovens do bairro, a Brava Orquestra, é motivo de orgulho para os seus familiares e vizinhos. Já passaram pela Brava Orquestra mais de 50 crianças e jovens do bairro de Canabrava, sendo o grupo composto por uma média de 25 integrantes. O projeto tem o objetivo de motivar a sociabilidade, o respeito, a responsabilidade e a sensibilidade das crianças e jovens por meio da música.

O projeto é coordenado por Fábio Garboggini Bomfim e por Derivaldo Matos, músico e líder comunitário conhecido no bairro como Neném Calabar. As atividades da Brava Orquestra começaram no dia 09 de outubro de 2010, com aulas de iniciação musical uma vez por semana em centro comunitário e posteriormente na Escola Municipal Comunitária de Canabrava.

A dinâmica das aulas de iniciação musical compreende inicialmente uma conversa sobre o cotidiano, sobre notícias da televisão, política, relações familiares e a necessidade de exercitar-se sempre o raciocínio a respeito de tudo, desde um assunto novo da escola a uma letra de música, e pautar nossas ações nesse raciocínio justo e coerente com o que queremos de positivo para o futuro. Em seguida são trabalhadas canções didáticas na flauta doce e canto, dentre outras atividades.

Desde 2013 o projeto conta com um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (Pibiex) da UFBA, ministrando aulas de flauta doce em Canabrava (2013 – professor Fábio Garboggini Bomfim – e desde 2014 – professor Erinaldo Suzart) e,

desde 2014, conta ainda com mais um bolsista deste mesmo programa ministrando aulas de violoncelo na Escola de música da UFBA. Ainda em 2014, o projeto foi selecionado pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia (SECULT) no programa Setorial Música para o apoio das atividades já desenvolvidas e ampliação do projeto com aulas de teatro e artes.

No semestre de 2013.2, as aulas de violoncelo aconteciam sempre aos sábados pela manhã das 10h às 11h30min. Os alunos realizavam as aulas com os instrumentos da UFBA e não possuíam um instrumento para praticar, tampouco assistiam aulas de teoria musical, nem aulas tutoriais. Essas aulas eram coletivas e eram realizadas apenas com os alunos da Brava Orquestra, para somente depois eles se juntarem ao grupo de violoncelos. Nessas aulas, era trabalhada uma notação musical específica que permitia que esses alunos, ainda que sem uma formação de leitura de partitura, desenvolvessem as habilidades necessárias para a prática em conjunto do repertório selecionado.

Não é atribuída nota à avaliação do progresso dos alunos no instrumento. Esta é realizada de forma processual através de acompanhamento semanal do professor e por meio da participação do aluno nas apresentações do grupo. Qualquer criança ou jovem do bairro de Canabrava interessado pode participar do projeto ou renovar a sua inscrição, mesmo que o seu desempenho do semestre anterior não tenha sido satisfatório.

Foi em 2013.2 que os alunos da Brava Orquestra (Quadro 4) tiveram os primeiros contatos com o violoncelo, onde eram trabalhados os aspectos técnicos básicos como: postura corporal, empunhadura da mão direita, posicionamento da mão esquerda para a digitação das notas no instrumento.

Em 2014.1 e 2014.2, as aulas continuaram sendo ministradas no mesmo horário, sendo que a partir de maio de 2014 os alunos passaram a dispor de um violoncelo para praticarem (o instrumento fica guardado na casa de um dos alunos). No entanto, foi observado pelo professor um desenvolvimento técnico-musical limitado devido à falta das aulas de teoria musical, das aulas tutoriais e da limitação de acesso ao violoncelo para a prática fora dos horários de aula.

Nome	Idade	Sexo	Semestres cursados	Experiência (Anos)	Objetivo
Brava Orquestra 1	08	M	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Não declarado
Brava Orquestra 2	15	F	2013.2	0	Não declarado
Brava Orquestra 3	12	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Não declarado
Brava Orquestra 4	10	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Não declarado
Brava Orquestra 5	17	M	2013.2	0	Não declarado
Brava Orquestra 6	13	F	2013.2 / 2014.1 / 2014.2	0	Tornar-se professora de música
Brava Orquestra 7	15	F	2014.1	0	Não declarado

Quadro 4. Perfil dos alunos do projeto Brava Orquestra

No decorrer das aulas, nesses três semestres, houve três desistências. A primeira foi da aluna Érika, que pediu para não mais frequentar o curso de violoncelo, pois não tinha se identificado com o instrumento, preferindo continuar os seus estudos musicais com a flauta doce. A segunda desistência foi de Brava Orquestra 5, que precisou trabalhar aos sábados pela manhã, ficando assim impossibilitado de frequentar as aulas e a terceira desistência foi de Brava Orquestra 7, que foi morar em outro Estado.

### 3.4. Aulas coletivas

Em 2013.2 foi criado, com o apoio e supervisão da professora de violoncelo da Universidade Federal da Bahia, Suzana Kato, o grupo de violoncelos que teriam encontros para a prática coletiva aos sábados, das 9:00 às 11:00, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Desde o primeiro encontro duas diretrizes norteavam o grupo: seria respeitada a heterogeneidade em relação às habilidades técnico-musical no instrumento do grupo e os participantes do grupo iriam tocar a mesma música, independentemente do nível técnico de cada instrumentista. A adoção dessas diretrizes demandou que o repertório fosse arranjado para

cinco vozes, com quatro níveis de dificuldades.

Já no primeiro encontro foi adotada a seguinte rotina de aula, na seguinte ordem: 1 – exercícios de relaxamento corporal, 2 – exercício de percepção rítmica, onde cada integrante do grupo entoaria ou percutiria um padrão rítmico e os outros integrantes do grupo repetia o padrão entoado, 3 – execução da(s) escala(s) envolvida(s) na música proposta utilizando como padrão ritmo a semibreve, 4 – execução da(s) escala(s) envolvida(s) na música proposta utilizando ritmos que são exigidos na música que será executada pelo grupo; 5 – execução, por todos do grupo da voz mais simples de ser tocada, e das demais vozes por aqueles que alcançarem o nível técnico demandado<sup>6</sup> e 6 – execução dos arranjos que são elaborados respeitando a desenvoltura técnica de cada instrumentista que do grupo.

### 3.5. Aulas tutoriais

Os alunos da CESARTE e do curso de extensão da Escola de Música da UFBA, além de participarem do grupo de violoncelos, tinham também aulas tutoriais. Aos alunos que advinham do projeto Brava Orquestra, não foi oferecido o ensino tutorial, pois eles não possuíam o instrumento e o deslocamento desses alunos duas vezes por semana, para terem aula tutorial e aula em grupo, era inviável.

O ensino tutorial deu a oportunidade ao professor de estar mais próximo dos seus alunos, podendo assim entender e atender as necessidades musicais específicas e aos anseios de cada um deles.

Durante o curso, a junção do ensino coletivo com o ensino tutorial foi muito salutar, pois as duas modalidades de ensino estavam se complementando e, assim sendo, as benesses das duas modalidades foram oferecidas aos alunos.

Pode ser citado, como exemplo da combinação dessas benesses, o trabalho tutorial que foi realizado com o aluno UFBA 9. Este aluno apresentava problemas técnicos que dificultavam a expressão de sua musicalidade.

---

<sup>6</sup> Essa etapa da aula se inicia com todos executando a voz de nível técnico mais simples, que é a quinta voz do arranjo, ou seja, o “violoncelo V”. Ao avançar para o “violoncelo IV”, os integrantes iniciantes do grupo continuam a executar o “violoncelo V”, fazendo assim um dueto de “violoncelo V” e “violoncelo IV”. Ao avançar para o “violoncelo III” aqueles que serão responsáveis pelo “violoncelo IV” continuam a executá-lo, fazendo assim um trio com os violoncelos V, IV e III. Continua-se neste procedimento até chegar ao quinteto. Esse procedimento é de extrema importância para os instrumentistas que se ocupam de executar as vozes V e IV, pois, no primeiro momento, eles têm o suporte de instrumentistas mais experientes para apoiá-los, permitindo desta forma que percebam como as vozes devem soar, além de fazer com que eles executem muitas vezes as vozes antes de tocarem o arranjo propriamente dito, fazendo crescer consideravelmente a sua confiança.



Foram trabalhados nessas aulas tutoriais com esse aluno pontos como: 1 – segurar satisfatoriamente o arco, pois ele o segura com rigidez e força desproporcionais, impedindo uma correta manipulação, obtendo assim um som desagradável e 2 – corrigir o posicionamento da mão direita, pois, quando o aluno digitava as notas, seus dedos não assumiam uma posição perpendicular ao espelho do instrumento, necessária para firmeza da postura, desta forma ele não conseguia afinar as notas satisfatoriamente. Nas aulas tutoriais, foram desenvolvidos exercícios técnicos que o ajudaram a solucionar esses dois problemas.

Outro exemplo a ser citado é o aluno UFBA 6. Ele tinha um excelente domínio do instrumento e já participava de grupos musicais na igreja que frequentava.

Este aluno prestou o vestibular para o instrumento violoncelo e não obteve sucesso no seu intento. O fato de ter sido reprovado no vestibular desencadeou um forte sentimento de incapacidade e de autodepreciação musical, fazendo-o parar de tocar o violoncelo por aproximadamente 3 anos. Em conversas com o professor, o aluno revelou que sentiu muito a falta da música e resolveu se dar uma segunda chance.

Durante as aulas tutoriais, o professor teve a oportunidade de trabalhar no sentido de resgatar a confiança desse aluno e fazer com que ele redescobrisse a sua paixão pela música.

Outro aluno que pode ser citado como exemplo é o UFBA 4. Ele também era um aluno muito esforçado e um verdadeiro amante do instrumento. Este aluno sempre tinha muitos questionamentos pertinentes, fruto das suas pesquisas sobre o instrumento.

UFBA 4 canta em corais e constantemente tem a oportunidade de realizar performances acompanhado por uma orquestra, onde ele relata prestar muita atenção especificamente ao naipe de violoncelos, a fim de perceber as nuances técnicas e sonoras de cada instrumentista.

Algumas das perguntas que foram formuladas por esse aluno foram: 1 – Por que o instrumentista “A” não apoia o instrumento da maneira que senhor diz que é para apoiar? 2 – Por que o instrumentista “B” não passa o arco no lugar que o senhor diz que é para passar? 3 – Por que o instrumentista “C” não toca com “os dedos em baixo<sup>7</sup>” como o senhor sempre fala?

Estes questionamentos eram recebidos de uma forma muito salutar pelo professor, que encorajava a todos os alunos a realizarem as suas pesquisas e trazerem questionamentos para a

---

7 Esta expressão, “com os dedos em baixo”, é sempre utilizada nas aulas de violoncelo ministradas pelo autor desta dissertação, para lembrar aos alunos que todos os dedos devem estar “tocando” as notas. Na prática isso quer dizer que, se o aluno estiver tocando a nota RÉ na corda LÁ com o dedo mínimo (dedo 4), os outros três dedos (indicador, médio e anelar) devem estar pressionando as notas como se estivessem tocando respectivamente as notas SÍ, DÓ e DÓ#. Este procedimento é seguido também com os outros três dedos, ou seja: se o músico estiver tocando a nota DÓ# com o dedo anelar na corda LÁ, os dedos indicador e médio devem pressionar as notas como se estivessem tocando as notas SI e DÓ, respectivamente. Essa rotina ajuda os alunos iniciantes no instrumento a garantir uma melhor afinação.

sala de aula.

Com este aluno foi feito um trabalho específico para o desenvolvimento da técnica da mão esquerda, pois o posicionamento desta não estava correto, fazendo com que as notas não estivessem sendo emitidas nas suas alturas reais.

Nas aulas tutoriais com este aluno foram trabalhados muitos exercícios de afinação, o que o forçava a prestar mais atenção no posicionamento da mão esquerda. No decorrer das aulas a afinação dele passou a estar satisfatória.

Pode ser citado ainda, como exemplo do trabalho realizado nas aulas tutoriais, o aluno CESARTE 1, que era uma aluna muito esforçada e uma verdadeira amante das artes. Ela já tinha tido aulas de violoncelo anteriormente, mas infelizmente passou por uma experiência muito traumática com o seu antigo professor, quando ouviu dele que era para desistir do instrumento, pois nunca iria conseguir progredir e iria ali perder tempo.

Após ser feito um trabalho de reaproximação entre CESARTE 1 e a música, através de exercícios didáticos que ela era capaz de realizar com êxito e do oferecimento de um repertório que fosse do seu agrado dela. Ela voltou a ser uma amante das artes, se dedicando mais aos seus estudos musicais.

O outro aluno que também foi beneficiado com o ensino tutorial foi o aluno CESARTE 2. O violoncelo não foi o primeiro instrumento deste aluno e ele já tinha a experiência de tocar violino e guitarra nos grupos musicais que participava. Ele começou a tocar o violoncelo “de ouvido”, o que revela que possuía uma percepção auditiva muito boa. No entanto, o aluno possuía uma deficiência técnica com a mão direita. Com este aluno, foi trabalhada como seria a melhor forma de obter o som do seu instrumento, pois ele sempre pressionava exacerbadamente as cordas, impedindo assim que elas vibsassem na sua plenitude.

Foram ainda trabalhados com esse aluno mais dois aspectos: o primeiro foi em relação ao ângulo que o arco fazia em relação às cordas, e o segundo aspecto era controlar o ponto de contato do arco em relação às cordas do instrumento, pois o arco não estava se descolando no mesmo ponto da corda.

## **4. REPERTÓRIO**

Este capítulo trata do processo de seleção de repertório realizado com os integrantes do grupo de violoncelos e, em seguida, traz comentários técnicos e pedagógicos sobre os arranjos elaborados para três músicas selecionadas pelo grupo.

### **4.1. Seleção de repertório**

Neste tópico, é discutido o repertório que foi selecionado pelo grupo de violoncelos, expondo sobre os critérios que foram utilizados para selecionar o repertório, o que inclui: se a música escolhida é interessante para ser tocada pelo grupo de violoncelos formado e se os alunos são capazes de executar o repertório selecionado.

Quando a prática de conjunto com os violoncelos foi iniciada pelo grupo, muitos questionamentos sobre as músicas que seriam executadas foram feitos por seus integrantes. Sempre foi muito estimulado que os integrantes do grupo opinassem sobre quais músicas o grupo tocaria. Esse procedimento foi de extrema importância, pois os participantes se sentiam parte do grupo e zelavam por ele, e esse era um dos objetivos: despertar nos alunos a noção de pertencimento, que o grupo é deles e eles são do grupo. Mas em um ponto havia a convicção de caso o grupo sugerisse músicas que incitassem à violência de qualquer forma, ou músicas que tivessem apelo sexual ou ainda que incitassem ao uso de álcool, drogas e entorpecentes; esses temas seriam discutidos em aula até que tais canções fossem excluídas do repertório pelos próprios alunos.

A dinâmica utilizada para a seleção do repertório foi a de discussão aberta, nos primeiros encontros do grupo. O professor conduzia a discussão provocando primeiramente que ritmos eles teriam interesse em tocar, quais compositores, permeando essas discussões com explicações acerca das peculiaridades dos ritmos, dos compositores e das músicas levantadas. No final do primeiro dia, o grupo já havia selecionado algumas músicas dentre as quais o professor, na semana seguinte, avaliaria mais detalhadamente a viabilidade de arranjá-las para o grupo e iniciar o preparo dos arranjos e dos exercícios didáticos.

Em acordo com as duas primeiras diretrizes definidas pelos professores para o grupo (respeito à heterogeneidade técnico-musical dos participantes e necessidade de todos tocarem todas as músicas do repertório) foi necessária a seleção de músicas que permitissem a elaboração de arranjos para vozes com diferentes níveis técnicos, sendo assim selecionadas seis músicas de compositores e estilos musicais diferentes.

No próximo tópico, são apresentados comentários técnicos sobre os arranjos elaborados para três das seis músicas selecionadas pelo grupo.

#### **4.2. Arranjos das músicas para o ensino coletivo de violoncelo**

Nesta seção serão apresentados três arranjos que foram elaborados para o grupo de violoncelos. O primeiro arranjo apresentado é da música *Drão* de autoria de Gilberto Gil, o segundo arranjo apresentado é o medley *Asa Branca/ Assum Preto*, sendo as duas músicas de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, e o terceiro arranjo apresentado é da música *Isn't She Lovely* de Stevie Wonder. Os três arranjos elaborados para o grupo de violoncelos encontram-se nos Apêndices III, IV e V desta dissertação.

Depois de o grupo ter acordado sobre o repertório que seria executado, iniciou-se a etapa de construção dos arranjos. Com base nas diferentes capacidades técnico-musicais dos integrantes do grupo, foi definido que todos os arranjos seriam elaborados para cinco vozes. As vozes foram separadas em quatro níveis de complexidade para a execução.

O violoncelo I e o violoncelo IV são os de nível técnico-musical mais avançado. No grupo de violoncelos essas vozes foram executadas pelos professores ou por integrantes do grupo que alcançaram o nível técnico-musical necessário. A melodia da música é executada pelo violoncelo I, voz que o instrumentista precisa ter confiança em sua performance, enquanto os baixos são executados pelo violoncelo IV, sendo esta voz a que dá o sentido rítmico e harmônico à música.

Essas são as duas vozes principais dos arranjos, pois nelas já estão incluídas a melodia, o ritmo característico da música e o sentido harmônico. As outras vozes que constituem o arranjo são complementares, dessa forma, foi assegurado que se algum instrumentista, que estavam executando os violoncelos II, III e V, na hora da apresentação, não conseguisse executar a sua parte no arranjo, este não ficaria totalmente comprometido e a música seria executada de forma satisfatória.

Os violoncelos II, III e V, apresentam graus de dificuldade técnico-musical decrescente, respectivamente, e complementam os acordes com o ritmo característico da música em questão.

O violoncelo V executa, na maior parte das músicas, as tônicas dos acordes em semibreves, permitindo que alunos já nas primeiras semanas de aula façam parte do grupo. Os violoncelos II e III são executados por alunos de nível técnico-musical intermediário e se diferenciam, entre outras coisas, pelo fato do violoncelo II tocar notas mais agudas que o violoncelo III.

Buscou-se acrescentar, sempre que possível, nos violoncelos II, III e V, um desafio técnico-musical, com o intuito de fazer com que os participantes do grupo ficassem motivados a estudar o arranjo, estratégia defendida também por Dantas (2010).

Uma das propostas pedagógicas utilizadas no grupo foi a de deixar claro, para todos os integrantes, qual era o papel de cada voz no arranjo, como cada uma delas iriam se comportar em relação às outras e como o arranjo deveria soar na sua totalidade. Essa forma de agir, clara e franca, permitiu que os integrantes que executavam os violoncelos II, III e V do grupo tocassem mais tranquilos, pois sabiam que, se eles não executassem precisamente o que estava designado na partitura, a música não ficaria comprometida. Entretanto, nessa conversa, a importância e a participação da voz no arranjo para o grupo de violoncelos era valorizada, buscando com isso manter o empenho e motivação do aluno.

A explicação sobre o grau técnico e a importância de cada voz no arranjo, era reforçada sempre que necessário, como pode ser observado no diálogo mantido entre o professor e um dos integrantes iniciantes no instrumento, aluno UFBA 2, ao final de uma aula de prática de conjunto. Assim falou o aluno: *“professor, eu sei que a minha parte é muito besta de se tocar e parece ser simples, mas na hora que estou tocando fica muito difícil de tocar. Acho que é porque todo mundo está tocando junto e eu fico com um medo da zorra de tocar errado e prejudicar o grupo”*. Ouvindo isso, o professor retrucou o aluno afirmando que não era para ele ficar tão preocupado, pois, como já tinha sido explicado na aula, se ele não tocasse corretamente o que estava escrito, o grupo não ficaria prejudicado, pois as vozes mais importantes eram estavam com os violoncelos I e IV, mas que ele deveria estar concentrado para tocar a sua parte nos momentos certos e da melhor forma possível, uma vez que a parte dele servia para ajudar na base harmônica para todas as outras vozes.

Continuando a conversa, quando o aluno percebeu que a sua voz (violoncelo V) apesar de ser escrita em semibreves com as tônicas do acorde, tinha também uma importância para o grupo, o aluno assim falou: *“Pois é! Quando eu vi a minha partitura pensei que seria muito besta de ser tocada e que não teria um valor grande para o grupo, mas agora estou percebendo que todo mundo toca ‘em cima de mim’, sou eu quem ‘dou’ a base para os outros solarem!”*.

Mais uma vez, reafirmando que todas as vozes do arranjo para o grupo, mesmo a voz que aparentemente seria a mais simples de ser executada, tem uma importância para o grupo, o professor falou: *“Pois é rapaz, você agora está percebendo como a sua parte na música é importante, né? Você sabe que o arranjo é feito em cima dos violoncelos I e IV, mas o arranjo fica mais bonito quando todas as vozes tocam juntas!”*

Sentindo-se ainda mais motivado a praticar a sua parte, o integrante do grupo respondeu:

“vou estudar pesado a minha parte, se eu tenho que fazer a base para o grupo, vou fazer uma base muito bem-feita, para a UFBA 7<sup>8</sup> poder solar bonito, né não professor?!”

Desta forma o arranjo atende aos preceitos tratados no capítulo 2 dessa dissertação, e em especial àqueles trazidos por Wooten (2012) quando defende que alunos iniciantes aprendem ao tocar junto com músicos mais experientes, assim como as crianças aprendem ao conversar com adultos.

As sessões que seguem, apresentam as especificidades de cada arranjo elaborado para o grupo de violoncelos.

#### 4.2.1. Comentários sobre o arranjo da música *Drão*

*Drão*<sup>9</sup> é uma música que versa sobre o “amor e o desamor, o rompimento, o final de um casamento<sup>10</sup>”, com bom gosto e cuidado, pois trata do rompimento de uma relação amorosa de uma forma sublime e respeitosa com os sentimentos das duas partes envolvidas. Essa música foi composta por Gilberto Gil para a sua ex-esposa, Sandra, que era apelidada de “Drão”.

O grupo de violoncelos escolheu essa música por dois motivos: o primeiro por ela ter uma linda poesia e o segundo por ser um reggae, o que geraria um conhecimento sobre esse estilo musical que os integrantes do grupo não dominavam.

O fato de esta música ser um reggae trouxe um desafio a mais para o grupo, pois neste estilo musical todos os acentos são tocados nos tempos 2 e 4, inclusive os acordes em *staccato*, diferente dos acentos tradicionais nos tempos 1 e 3. Nas primeiras tentativas de tocar essa música, essa característica deste estilo musical gerou muita confusão, pois grande parte dos integrantes do grupo não conseguia perceber que estavam tocando “ao contrário”, ou seja, nos tempos 1 e 3 ao invés dos tempos 2 e 4.

Para ajudar o grupo a perceber como se comporta o acento métrico neste estilo musical, foram realizadas algumas atividades musicais baseadas nos princípios dos métodos ativos (Willems, 1970; Swanwick, 2003), que trazem a orientação que a música deve ser vivenciada

---

8 No diálogo descrito, o aluno citou o nome do participante do grupo. Trocamos o nome citado pela sigla adotada para este aluno.

9 *Drão*, o amor da gente é como um grão / Uma semente de ilusão / Tem que morrer pra germinar / Plantar n'algum lugar / Ressuscitar no chão nossa semente / Quem poderá fazer, aquele amor morrer / Nossa caminhada / Dura caminhada, pela estrada escura / *Drão*, não pense na separação / Não despedace o coração / O verdadeiro amor é vão / Entende-se infinito, imenso monólito / Nossa arquitetura / Quem poderá fazer, aquele amor morrer / Nossa caminhada dura, cama de tatame / Pela vida afora / *Drão* os meninos são todosãos / Os pecados são todos meus / Deus sabe a minha confissão / Não há o que perdoar / Por isso mesmo é que há / De haver mais compaixão / Quem poderá fazer, aquele amor morrer / Se o amor é como um grão / Morre nasce trigo / Vive morre pão / *Drão*.

10 Gilberto Gil, [www.gilbertogil.com.br](http://www.gilbertogil.com.br). Acessado em 01 de maio de 2015.

primeiro, para somente depois ter a tomada de consciência dela.

Seguindo essa orientação, deu-se início ao processo de vivenciar o acento métrico da música da seguinte forma: Primeiro era solicitado que os integrantes do grupo colocassem os seus violoncelos no chão e ficassem em pé. Em seguida, era solicitado que eles andassem livremente pela sala falando os tempos, em voz alta, de 1 até 4. Quando todos estavam andando e falando na mesma pulsação, foi solicitado que continuassem a falar e a bater palmas nos tempos 1, 2, 3 e 4.

Uma vez que todos do grupo estavam andando, falando os tempos e batendo as palmas na mesma métrica, foi solicitado que continuassem com a mesma pulsação, mas desta vez sem falar os tempos de 1 a 4. Logo em seguida, solicitou-se que não mais andassem nos tempos de 1 a 4, mas somente nos tempos 2 e 4. Pediu-se que não mais batessem palmas em todos os tempos, mas somente nos tempos 2 e 4. Após estarem confortáveis com essa atividade solicitou-se que, um a um se dirigissem aos seus instrumentos e tocassem a escala de Dó Maior, obedecendo à mesma pulsação e tocando as notas apenas nos tempos 2 e 4. Essa atividade foi repetida durante alguns encontros para que se tivesse a certeza que a característica rítmica do reggae estava entendida por todos os participantes do grupo.

O arranjo para o grupo de violoncelos começa com o solo original da introdução da música, Figura 02, para ser tocado, alternadamente, por quatro instrumentistas do grupo em *Ad libitum*. Essa introdução dura do compasso 1 ao compasso 8. É interessante observar que a possibilidade dessa parte ser interpretada de uma forma totalmente livre, inicialmente deixou os integrantes do grupo sem uma noção muito clara do que fazer. Antes da primeira execução desse arranjo, explicou-se o que significa, em música, a expressão *Ad Libitum*, que é a oportunidade que o músico tem de colocar a sua interpretação, sem se prender exatamente as orientações que constam na partitura. Mesmo com a explicação dada, alguns dos participantes do grupo não estavam convictos do que este novo conceito, na prática, significava.

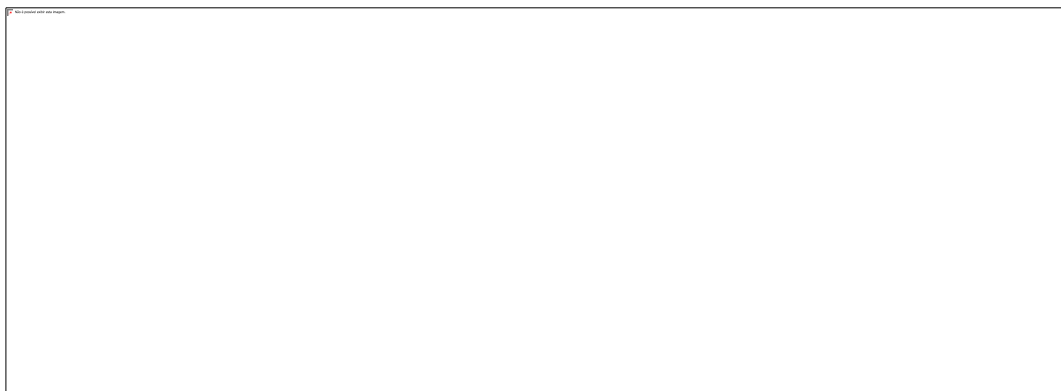


Figura 02. Introdução do arranjo, com *Ad Libitum*, compasso 1 ao 8.

Depois das explicações teóricas, o professor executou, a título de exemplo, algumas das possibilidades de interpretação do trecho em questão e pediu para que os alunos pensassem em algumas possibilidades de interpretação pessoal para aquele trecho. Com o passar dos encontros, percebeu-se que os integrantes tiveram várias ideias sobre como fazer a execução deste trecho. Um deles resolveu tocar todo ele em *pizzicato*, mas obedecendo a uma pulsação; um outro tocou o trecho modificando bastante o valor das notas, fazendo com que elas soassem muito longas ou muito curtas; e um outro chegou a executar esse trecho com surdina, transformando a natureza do som do instrumento e um outro executou essa parte da música com muitos *glissandos*.

No arranjo, os compassos 9 e 10 é o primeiro momento em que todos os integrantes do grupo de violoncelos tocam juntos, Figura 03. São as notas Dó e Ré, que são as fundamentais dos acordes que compõem a introdução em mínimas pontuadas. Esse ritmo foi escrito com o propósito de fazer com que o grupo percebesse e internalizasse a pulsação da música que estava sendo executada.



Figura 03. Dó e Ré, em *pizzicato* e alturas diferentes.

Percebeu-se que esses dois compassos se tornaram vitais para que o resto do arranjo fosse executado de forma satisfatória, pois era necessário ter a certeza que todos, principalmente os iniciantes ao instrumento, estavam tocando na mesma pulsação. Nos primeiros encontros, observou-se que apenas quatro compassos não eram suficientes para que todo o grupo de violoncelos estivesse na mesma pulsação da música, sendo necessária a repetição desses compassos.

Apenas quando todos os integrantes do grupo estavam tocando na mesma pulsação, o professor dava a indicação de seguir para o compasso 11, através de uma respiração com um pouco mais de ênfase e convicção.



O próximo trecho do arranjo, que está compreendido entre os compassos 11 e 14, Figura 04 é, na verdade, uma pequena introdução para o que acontece nos compassos 15 até 22. Nos compassos 11 a 14, todos executam a “linha do baixo” em uníssono, com a exceção do violoncelo V que está tocando as notas Dó 1 (corda solta) e a nota Ré (corda solta).

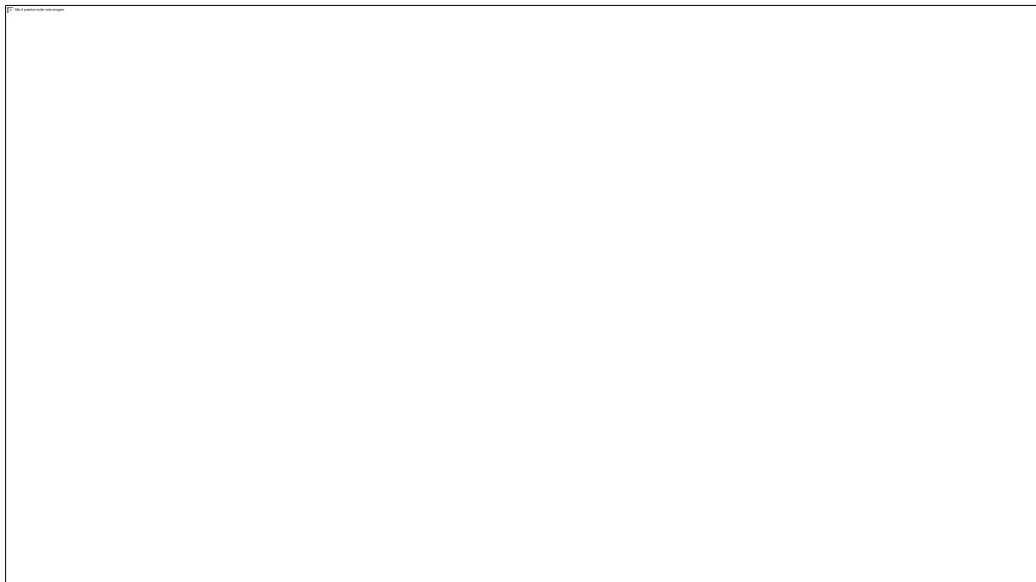


Figura 04. Todos os violoncelos tocando a linha do baixo em uníssono.

No compasso 15, os violoncelos começam a ter vozes independentes. Os violoncelos I e IV, por exemplo, continuam a executar a mesma melodia que foi executada entre os compassos 11 e 14.

Os violoncelos II e III retomam o arco e executam um *glissando*, como demonstrado na Figura 05, entre as notas Ré-Mi e as notas Mi-Fá (para o violoncelo II), e entre as notas Fá-Sol e as notas Sol-Lá (para o violoncelo III). O violoncelo V executa a nota Dó, enquanto os dois naipes de violoncelos executam o primeiro grupo de notas e executa a nota Ré, enquanto os dois naipes de violoncelos executam o segundo grupo de notas. A combinação dessas notas resulta nos acordes de Dó maior e Ré menor, que são os acordes originais da introdução da música.

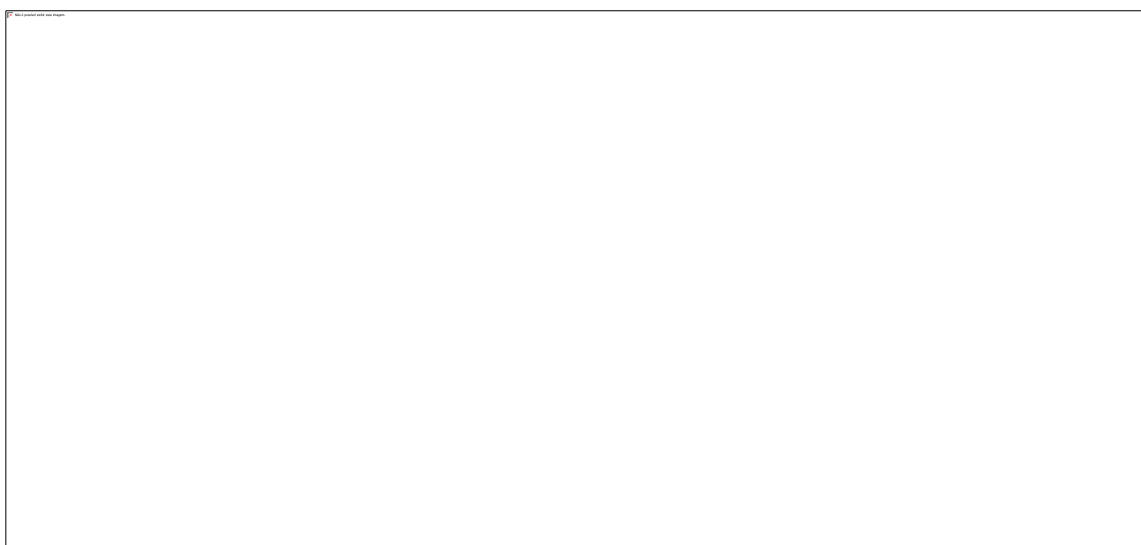


Figura 05. Compassos com *glissando*.

Entre os compassos 23 e 28 existe uma retomada da introdução original da música, como demonstrado na Figura 06. Nesta parte, o grupo foi dividido em dois naipes: sendo o primeiro naipe constituído pelos violoncelos II e III e o segundo naipe pelos violoncelos I e IV. O primeiro grupo executa o solo uma vez, em seguida, o segundo grupo executa o solo também uma vez, então os dois grupos executam o solo em uníssono. Essa divisão foi feita dessa forma para que os violoncelos I e IV tenham tempo hábil para empunhar os seus arcos e executarem o que está sendo solicitado na partitura.

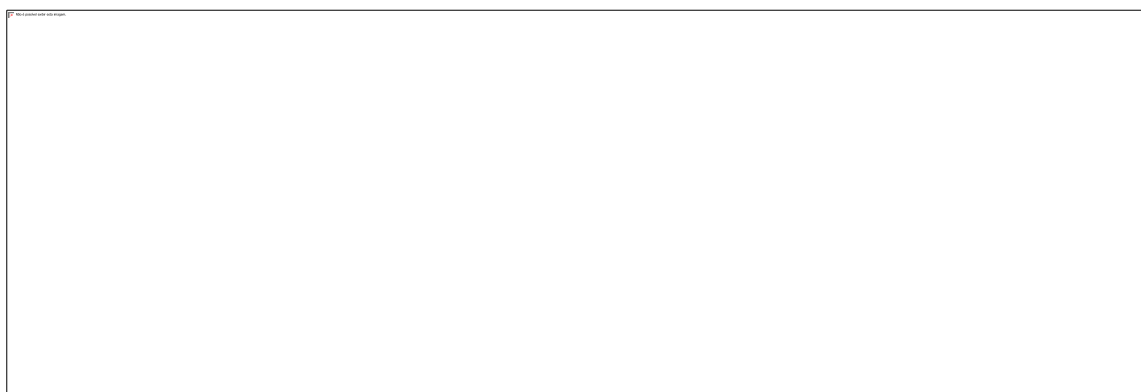


Figura 06. Introdução *Tutti*.

O compasso 29, Figura 07, até o final do arranjo é a parte da melodia da música propriamente dita. O violoncelo I executa a melodia, o violoncelo IV executa a linha do baixo, os violoncelos II e III executam o complemento harmônico e rítmico, enquanto o violoncelo V executa as tônicas do acorde, em semibreves.

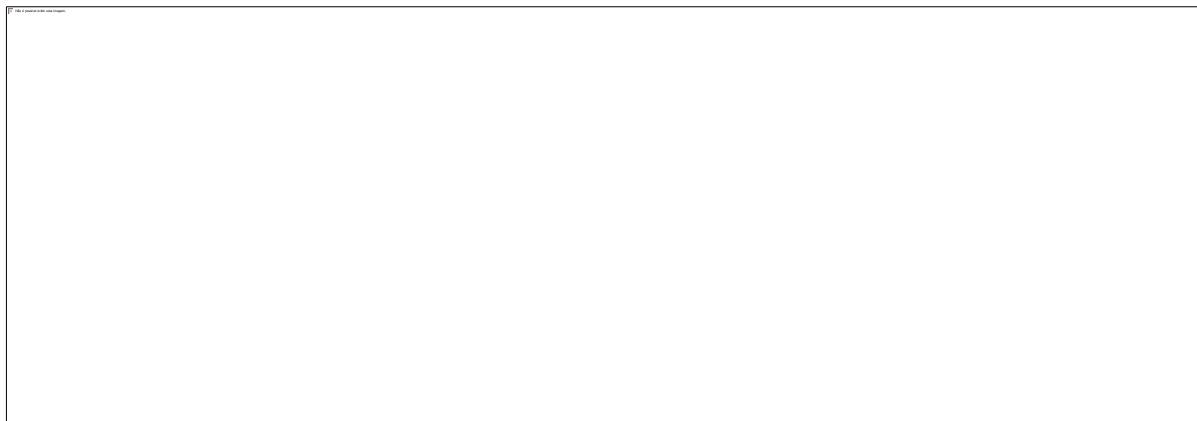


Figura 07. Melodia acompanhada da música

#### 422. Comentários sobre o arranjo das músicas *Assum Preto* e *Asa Branca*

O segundo arranjo a ser comentado foi elaborado para as músicas *Assum Preto*<sup>11</sup> e *Asa Branca*<sup>12</sup> de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Essas duas canções têm temática nordestina, pois trata de pássaros, e os seus hábitos, que habitam o nordeste brasileiro.

A primeira música versa sobre o pássaro que tem alguns nomes como: Graúna, Chico-Preto, Arranca-Milho, Chopim, Chupão, Cupido, Melro, Pássaro-Preto, mas que na letra da música é chamado de Assum-Preto. Nome este, que é bastante conhecido na região do nordeste brasileiro. Esta música versa sobre uma prática comum e cruel de furar os olhos do pássaro, pois existe a crença que executando este ato o pássaro irá cantar melhor.

A segunda música versa também sobre outro pássaro da região do nordeste brasileiro, o Asa Branca. Este pássaro assemelha-se fisicamente muito com o pombo de cor cinza. Só é

<sup>11</sup> Tudo em vorta é só beleza / Sol de Abril e a mata em frô / Mas Assum Preto, cego dos óio / Num vendo a luz, ai, canta de dor / Tarvez por ignorança / Ou mardade das pió / Furaro os óio do Assum Preto / Pra ele assim, ai, cantá de mió / Assum Preto veve sorto / Mas num pode avuá / Mil vezes a sina de uma gaiola / Desde que o céu, ai, pudesse oiá / Assum Preto, o meu cantar / É tão triste como o teu / Também roubaro o meu amor / Que era a luz, ai, dos óios meu.

<sup>12</sup> Quando olhei a terra ardendo / Qual fogueira de São João / Eu perguntei a Deus do céu, ai / Por quê tamanha judiação / Que braseiro, que fornaia / Nem um pé de plantação / Por farta d'água perdi meu gado / Morreu de sede, meu alazão / Inté mesmo a asa branca / Bateu asas do sertão / entonce eu disse, adeus Rosinha / Guarda contigo meu coração / Hoje longe muitas léguas / Nessa triste solidão / Espero a chuva cair de novo / Pra mim voltá pro meu sertão / Quando o verde dos teus olhos / Se espalhar na plantação / Eu te asseguro, não chores não, viu? / Que eu vortarei, viu, meu coração.

possível notar a diferença entre o Asa Branca e o pombo quando, no momento do voo, o Asa Branca abre as suas asas mostrando desta forma as suas penas internas, que são brancas.

Neste arranjo, contou-se com a participação de uma baterista, que é filha de uma das integrantes do conjunto de violoncelo e que quis se juntar ao grupo para poder praticar o seu instrumento. A participação dessa instrumentista no grupo de violoncelos foi aceita, pois o fato de tocar com outro instrumento, que não somente o violoncelo, era uma excelente oportunidade de crescimento musical para todos os envolvidos no projeto. Vale salientar que, apesar de o arranjo estar escrito com a participação da bateria, se esse instrumento for tirado dele, o arranjo pode continuar sendo executado sem perder as suas características principais.

Na introdução desse arranjo, foi feita uma adaptação da *Marcha Fúnebre*, Op. 35, do compositor polonês Frédéric Chopin, pois há muitas semelhanças temáticas entre esta música e a música *Assum Preto*.

Nos quatro primeiros compassos do arranjo, a bateria faz um solo com a intenção de criar uma atmosfera tensa e tenebrosa, como demonstrado na Figura 08.

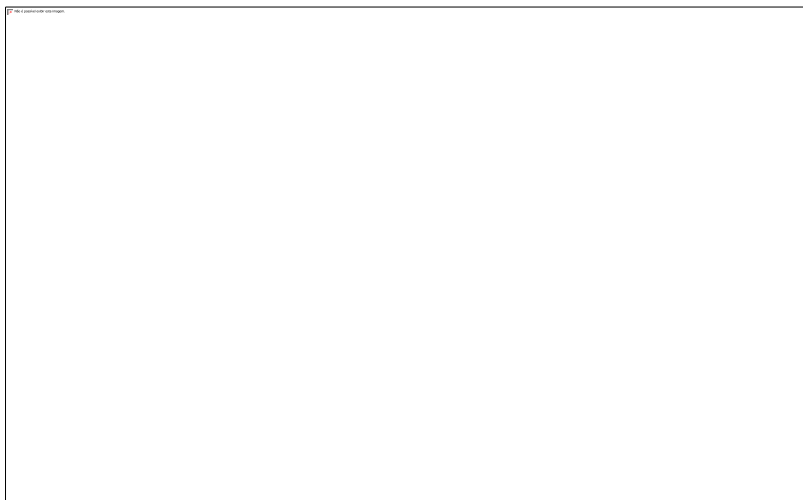


Figura 08. Introdução da bateria

Entre os compassos 5 e 8, os violoncelos IV e V juntam-se à bateria. Executando o mesmo ritmo que a bateria executa tocando a nota M<sup>1</sup> de forma uníssona, como está demonstrado na Figura 09.



Figura 09. Bateria e Cello

A Figura 10 demonstra os compassos 9 a 12, onde a bateria continua executando o mesmo ritmo, para continuar a dar a sensação da marcha fúnebre. Os violoncelos não mais executam o uníssono rítmico com a bateria, mas executam o tema da Marcha Fúnebre. Nesse ponto, os violoncelos III e V tocam o tema em uníssono e o violoncelo IV toca o mesmo tema sendo que uma oitava abaixo.

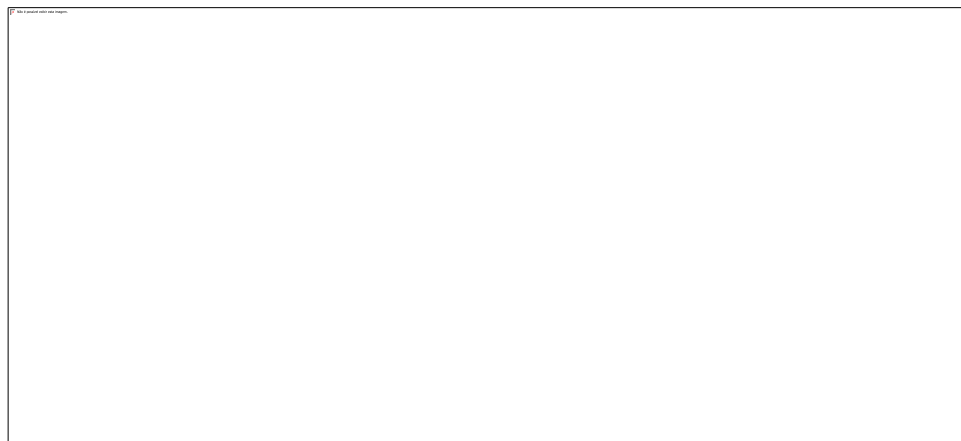


Figura 10. Primeiro tema da Marcha

É indicado que o professor fique atento, neste momento, ao violoncelo IV, pois a última nota do tema principal é um Mib, e para se tocar essa nota tem-se que mudar de posição. Quem executa esta voz ainda não está com segurança suficiente para executar essa mudança de posição.

Na Figura 11, que mostra os compassos 13 a 17, todos os violoncelos executam o tema principal da música de Frédéric Chopin, sendo que o violoncelo IV começa a tocar o tema a partir do Mi1, os violoncelos III e IV começam a tocar o tema a partir do Mi2, o violoncelo II começa a tocar o tema a partir do Mi3 e o violoncelo I começa a tocar o tema a partir do Si3.

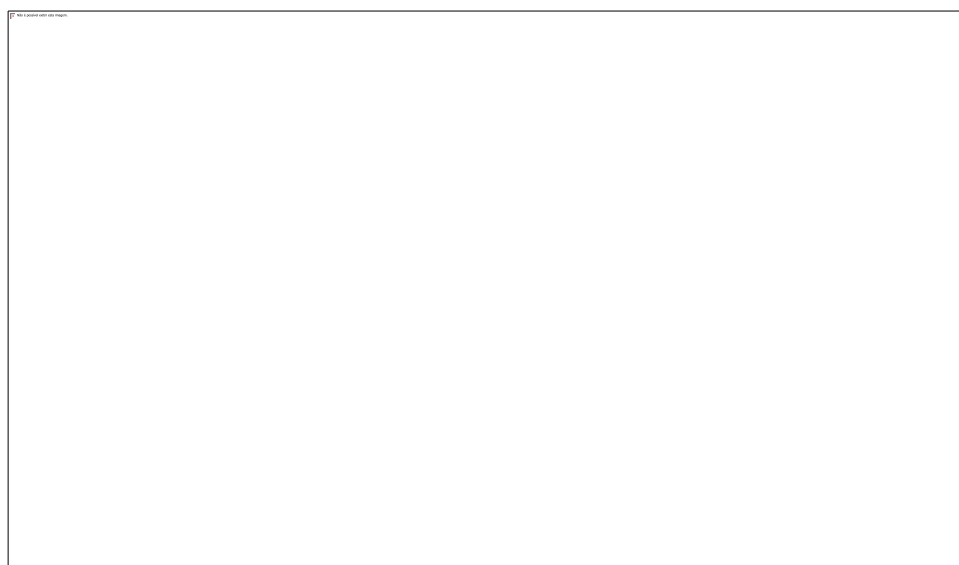


Figura 11. Tema da marcha acompanhado

A Figura 12 mostra o solo que o violoncelo I executa. Este começa a ser tocado no compasso 18 e termina no compasso 23. A indicação que existe na partitura direciona o instrumentista a tocá-lo de uma forma “lenta e sofrida”, dando, dessa forma, continuidade à construção fúnebre que foi feita até então. É desejável também que o instrumentista execute esta parte da música de uma forma *Ad Libitum*.



Figura 12. Solo do violoncelo 1

Entre os compassos 24 e 28, acontece a repetição do solo da música, mas, desta vez, acompanhado dos violoncelos III, IV e V, como demonstrado na Figura 13. Neste solo, o violoncelo II executa o mesmo tema que o violoncelo I, porém uma oitava abaixo.

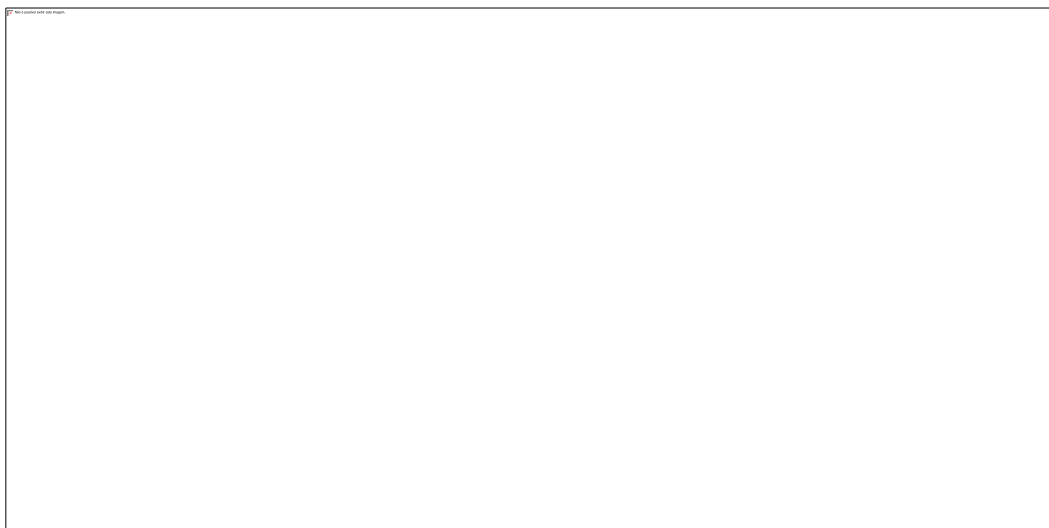


Figura 13. Solo acompanhado

Entre os compassos 29 e 93, é executado a tema da melodia da música, com todas as repetições melódicas características da música juntamente com os seus interlúdios mantendo assim a exata forma que a música foi concebida pelos compositores.

Os violoncelos que estão executando o acompanhando o fazem com a menor movimentação rítmica e melódica possível, ou seja, de uma forma bem estática, para não tirar a atenção da melodia principal da música e continuar com a atmosfera fúnebre que foi construída até então. Assim sendo, as figuras que foram utilizadas para fazer essa movimentação rítmica são semibreves e mínimas, como mostrado na Figura 14. Vez por outra, consta no arranjo a movimentação rítmica em semínimas, pois a harmonia assim exige.

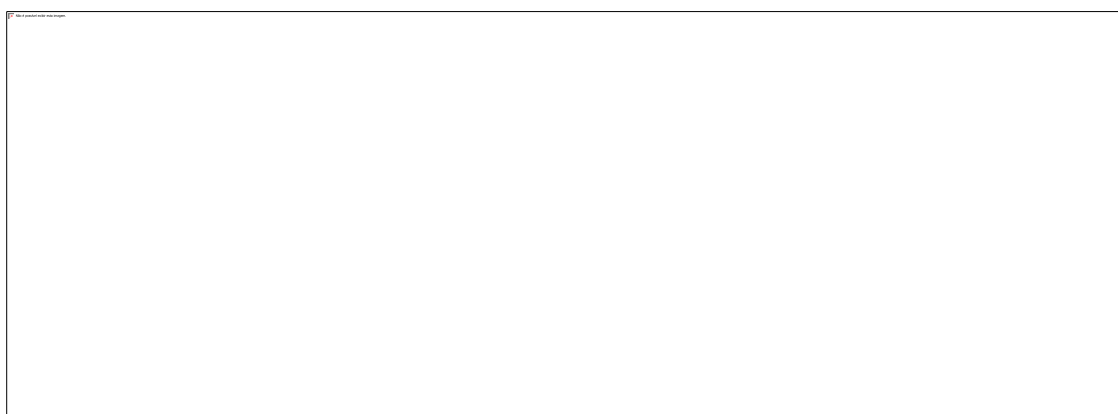


Figura 14. Tema da música

No compasso 29, a bateria volta a tocar junto com o grupo de violoncelos, executando o mesmo ritmo que ela já havia executado até então.

No compasso 93, inicia-se a música *Asa Branca* e nos compassos 93 a 96 do arranjo consta um solo para a bateria, como demonstrado na Figura 15. Este solo tem duas finalidades:

a primeira é a de permitir que, neste momento, a bateria tenha um destaque na música e saia um pouco da condição de executar somente o acompanhamento, e a segunda finalidade é a de acelerar o andamento da música, pois nesta segunda música, o andamento é mais rápido que a primeira.

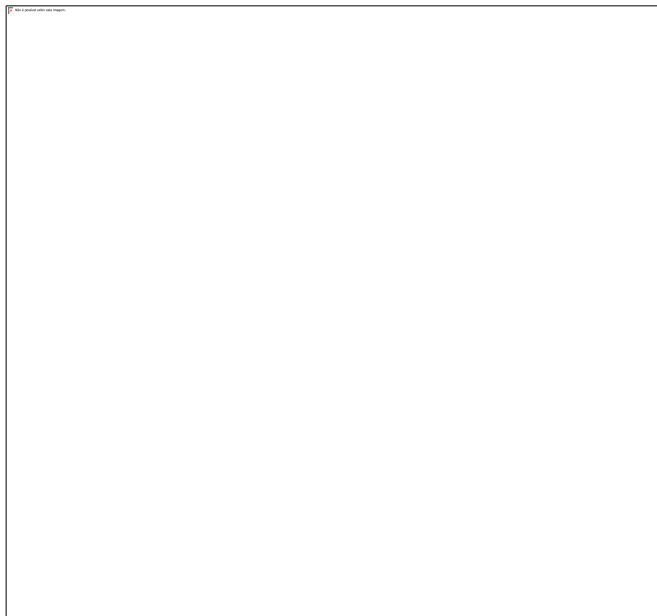


Figura 15. Solo de bateria.

Neste ponto também é necessário que o professor perceba que o novo andamento proposto pela bateria ficou estável, e que todos os integrantes do grupo se adaptaram ao novo andamento proposto.

Na Figura 16, são demonstrados os compassos 97 e 98. Compassos estes que os violoncelos IV e V juntam-se à bateria no novo andamento. Eles executam o mesmo ritmo que é executado pelo bumbo da bateria e tocando a nota Sol1, corda solta.

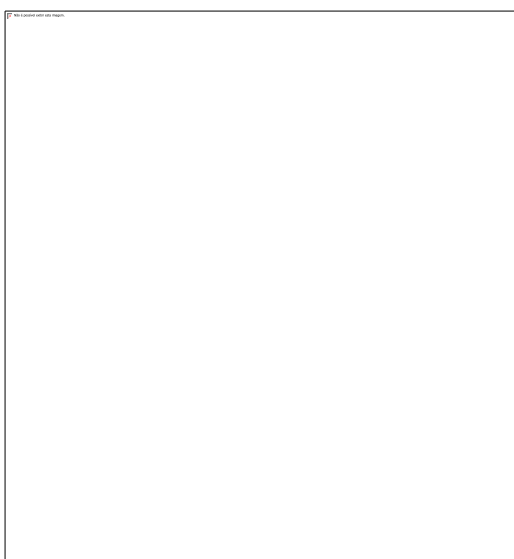


Figura 16. Bateria e violoncelos



Entre o compasso 99 e compasso 102, Figura 17, os violoncelos I, II e III juntam-se aos violoncelos IV, V e à bateria. Os violoncelos II e III tocam em uníssono, começando com a nota Sol1 e o violoncelo I toca o mesmo uma oitava acima. A figura 17 mostra ainda que os violoncelos I, II e III tocam, em cada compasso, respectivamente, os intervalos de 8ª justa, 7ª menor, 6ª maior e 6ª menor.

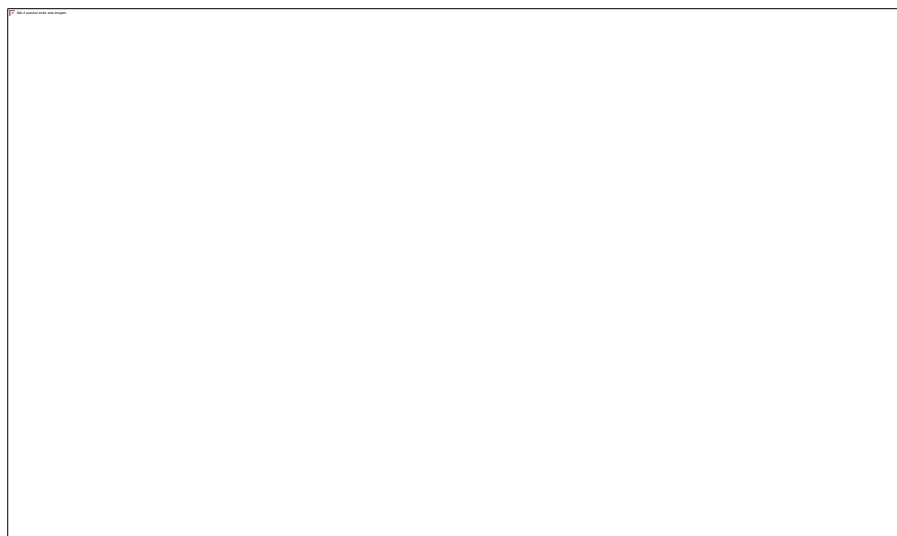


Figura 17. Bateria e violoncelos

A Figura 18 mostra os compassos 103 a 106, onde os violoncelos II e III movimentam-se executando uma linha melódica, no modo mixolídio, ou seja, com o sétimo grau menor, que é o modo característico do ritmo baião. O violoncelo I, IV e V continuam a executar as mesmas linhas melódicas que estavam executando nos compassos 99 a 102.

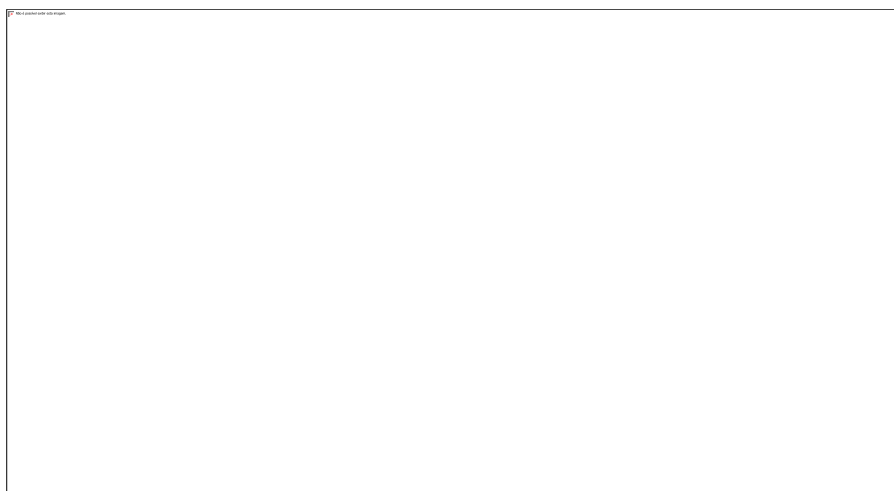


Figura 18. Bateria e violoncelos

Como demonstrado na Figura 19, nos compassos 107 a 114, apenas o violoncelo IV movimenta-se ritmicamente e melodicamente, enquanto os outros violoncelos permanecem executando a harmonia da música, de uma forma bem estática, em semibreves. A movimentação rítmica do violoncelo IV também é característica do ritmo baião que é a antecipação da marcação do segundo e do quarto tempo.

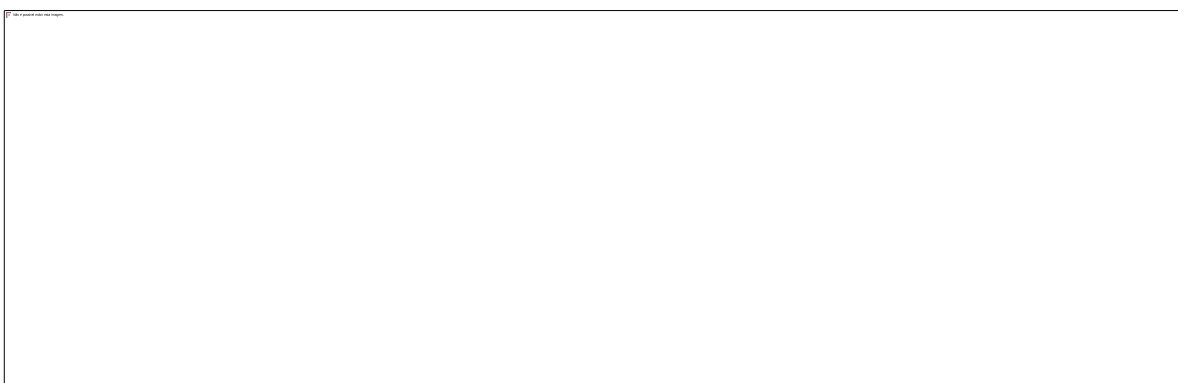


Figura 19. Movimentação do violoncelo 4

No compasso 115, Figura 20, existe uma convenção para que se dê início à melodia da música. Esta convenção não é fácil de ser ouvida de uma forma clara, pois os violoncelos estão tocando em uma região grave do instrumento e todos precisam executá-la em *staccato*, como indicado claramente na partitura.

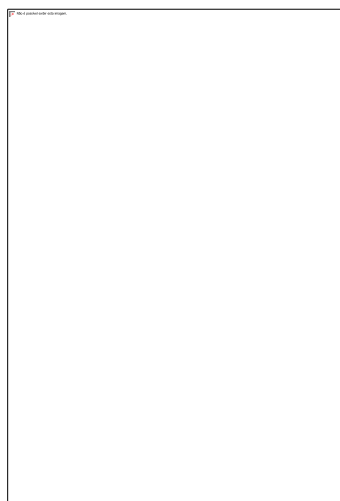


Figura 20. Convenção dos violoncelos.

Do compasso 116 até o final da música, é executada a melodia original da música, com todos os seus versos e interlúdios.

O mesmo princípio de ter quatro níveis de dificuldade segue neste arranjo. O violoncelo I executa a linha melódica da música, os violoncelos II e III executam o acompanhamento harmônico, sendo que o violoncelo III executa notas mais agudas que ao violoncelo II, o violoncelo IV executa a linha do baixo e o violoncelo V executa as fundamentais dos acordes em semibreves. Toda essa movimentação dos violoncelos pode ser observada na Figura 21.

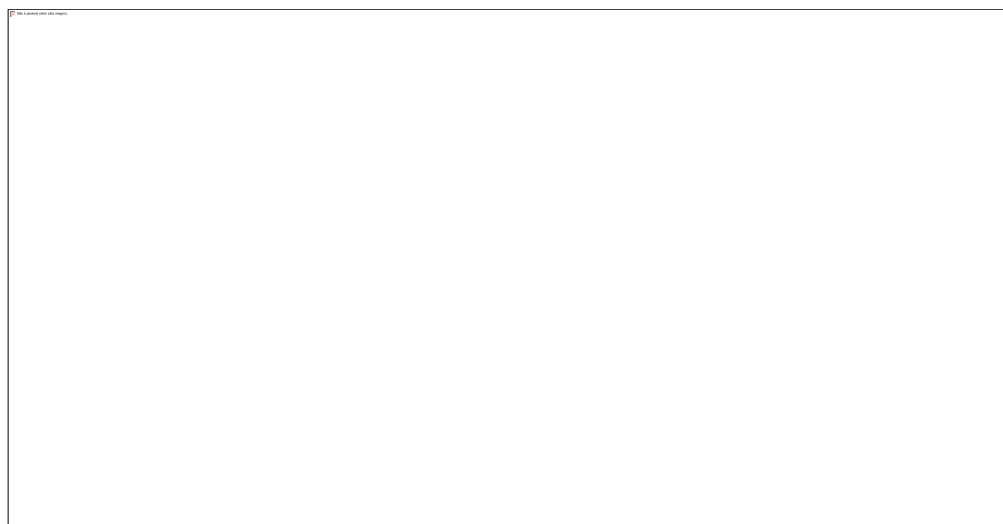


Figura 21. Convenção dos violoncelos.

#### 423. Comentários sobre o arranjo da música *Isn't she lovely*

O terceiro arranjo a ser comentado foi elaborado para a música “*Isn't she lovely*” de autoria do estadunidense, Stevie Wonder.

Essa música foi escrita pelo compositor para homenagear a sua filha Aisha. A música versa sobre o amor que um pai sente por sua filha que acaba de nascer.<sup>13</sup>

Este arranjo foi escrito tendo como base norteadora o mesmo princípio das outras duas

---

<sup>13</sup> *Isn't she lovely?* (Ela não é adorável?) / *isn't she wonderful?* (Ela não é maravilhosa?) / *isn't she precious* (Ela não é preciosa?) / *less than one minute old* (Com menos de um minuto de idade) / *I never thought through love we'd be* (Eu nunca pensei que através do amor) / *Making one as lovely as she* (Faríamos alguém tão adorável quanto ela) / *But isn't she lovely made from love* (Mas ela não é adorável feita de amor?) / *Isn't she pretty* (Ela não é linda?) / *Truly the angel's best* (Verdadeiramente o melhor dos anjos) / *Boy, I'm so happy* (Cara, estou tão feliz) / *We have been heaven blessed* (Nós fomos abençoados pelos céus) / *I can't believe what God has done* (Não acredito no que Deus fez) / *through us He's given life to one* (Através de nós Ele deu vida a alguém) / *But, isn't she lovely made from love?* (Mas, ela não é adorável feita de amor?) / *Isn't she lovely?* (Ela não é adorável?) / *Life and love are the same* (Vida e amor são o mesmo) / *Life is Aisha* (Vida é Aisha) / *The meaning of her name* (O significado do nome dela) / *Londie, it could have not been done* (Londie, isso não poderia ter sido feito) / *Without you who conceived the one* (Sem você que concebeu aquela) / *That's so very lovely made from love* (Que é tão adorável feita de amor)

canções apresentadas neste capítulo: cinco vozes de violoncelos com quatro níveis de dificuldade técnica para ser executado.

O violoncelo V é, tecnicamente, o mais fácil de ser executado, pois o seu movimento rítmico e melódico é o mais estático possível, sua execução limita-se sempre a primeira posição e a semibreve é a figura rítmica mais frequente nesta voz. Os violoncelos II e III têm movimentos melódicos e rítmicos com mais variações e executa notas que estão na primeira, na segunda, na terceira e na quarta posição, sendo que o violoncelo II executa notas mais agudas que o violoncelo III, fazendo com isso que o nível técnico exigido para executar essa voz seja mais alto que o exigido para executar o violoncelo III. O violoncelo IV executa os baixos, dá a sustentação harmônica e define o ritmo (*swing*) da música. Finalmente o violoncelo I executa a melodia da música.

Como já foi dito anteriormente, em todos os arranjos que constam nesta dissertação, os violoncelos I e IV, devem ser executados por instrumentistas com mais segurança e desenvoltura no instrumento. É de fundamental importância que esta recomendação seja seguida, pois essas duas vozes formam a parte central do arranjo, e mesmo que falte a voz de algum violoncelo, o arranjo fica completo.

É importante também que os instrumentistas que estão executando os violoncelos II, III e V, saibam da importância de suas vozes no arranjo e que saibam também que se a voz de um violoncelo qualquer faltar, o arranjo não fica comprometido.

O arranjo da música *Isn't She Lovely* começa com um *ostinato* sincopado, executado pelo violoncelo I, que começa no segundo tempo do primeiro compasso. No segundo tempo do terceiro compasso, o violoncelo IV soma-se ao violoncelo I, executando o mesmo *ostinato*, com a diferença de executá-lo uma oitava abaixo, como demonstra a Figura 22:

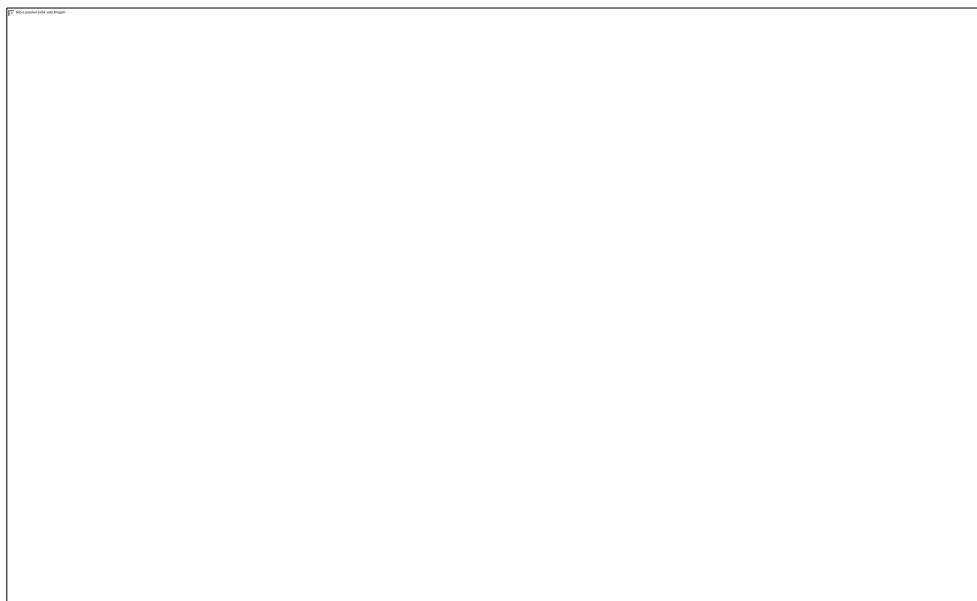
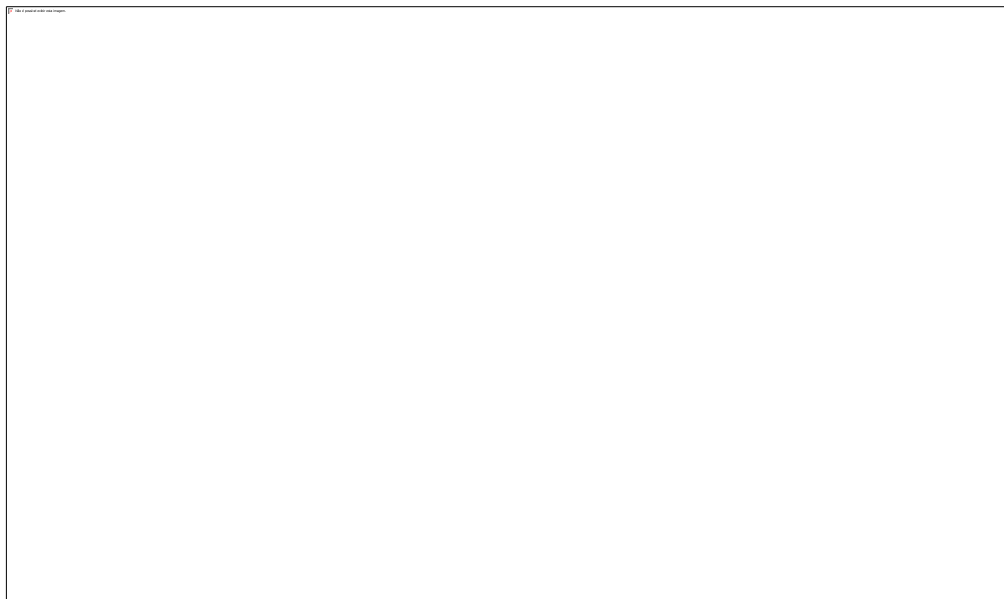


Figura 22. Convenção dos violoncelos.

No segundo tempo do quinto compasso, o violoncelo II soma-se ao violoncelo I e ao violoncelo IV, dobrando a mesma voz que está sendo executada pelo violoncelo I. Ainda no quinto compasso, o violoncelo V executa as tônicas dos acordes da música, em semibreves.

Essa construção até o compasso 8 do arranjo para o grupo de violoncelos, foi feita para dar a sensação de crescimento do volume sonoro, pois, com o passar dos compassos, vão sendo adicionados mais instrumentos fazendo com que, a cada entrada de instrumento, a massa sonora fique cada vez maior. Essa forma de construção é idêntica à utilizada pelo compositor francês Maurice Ravel no seu famoso *Bolero*. A Figura 23 demonstra como fica o arranjo com os violoncelos I e IV tocando junto com os violoncelos II e V.

Figura 23. Três violoncelos em síncope.



Nos compassos 9 a 12, os violoncelos I e II continuam a executar o *ostinato* que estavam executando nos compassos anteriores. O violoncelo V continua a executar as tônicas dos acordes da música. A diferença neste ponto são os violoncelos III e IV que executam o baixo do acompanhamento da introdução, como demonstra a Figura 24:

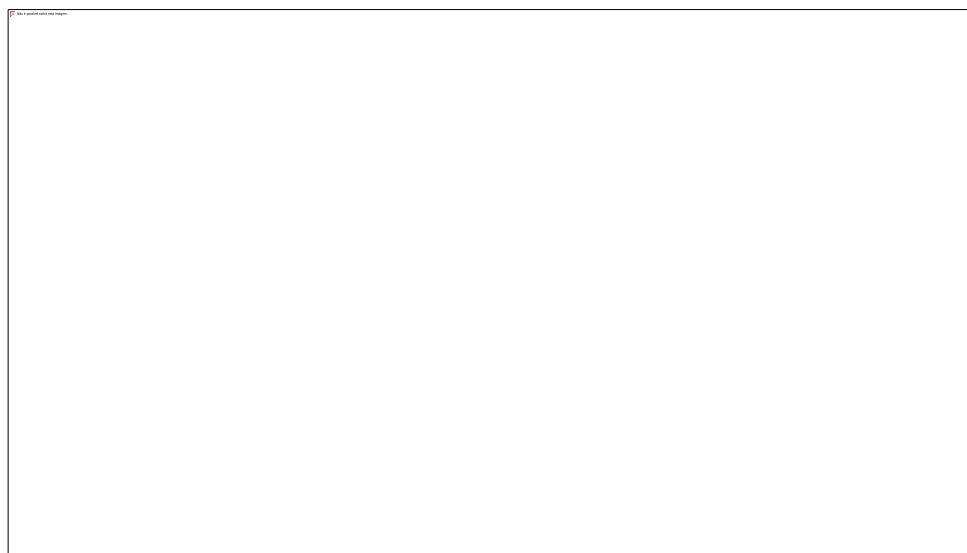


Figura 24. Acompanhamento da introdução.

Nos compassos 13 a 16 o violoncelo I continua executando o *ostinato* que está a executar desde o início do arranjo. O violoncelo IV e o violoncelo V continuam a executar o que estavam executando anteriormente. O que difere neste instante são os violoncelos II e III, que passam a

executar o complemento do acorde da música também de uma forma muito sincopada, como demonstra a Figura 25:

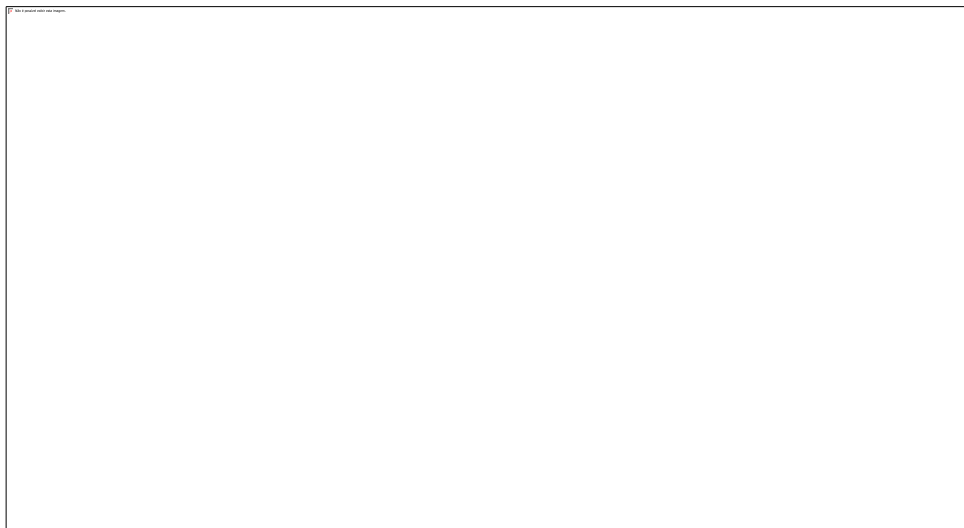


Figura 25. Complemento do acorde em síncope.

Toda esta longa introdução é uma grande preparação para o solo da música. Solo esse que está demonstrado na figura 26. Neste arranjo, o solo é executado pelos violoncelos I, II e III, em uníssono, tendo como acompanhamento o baixo da música que é executado pelo violoncelo IV e as tônicas dos acordes que é executado pelo violoncelo V.

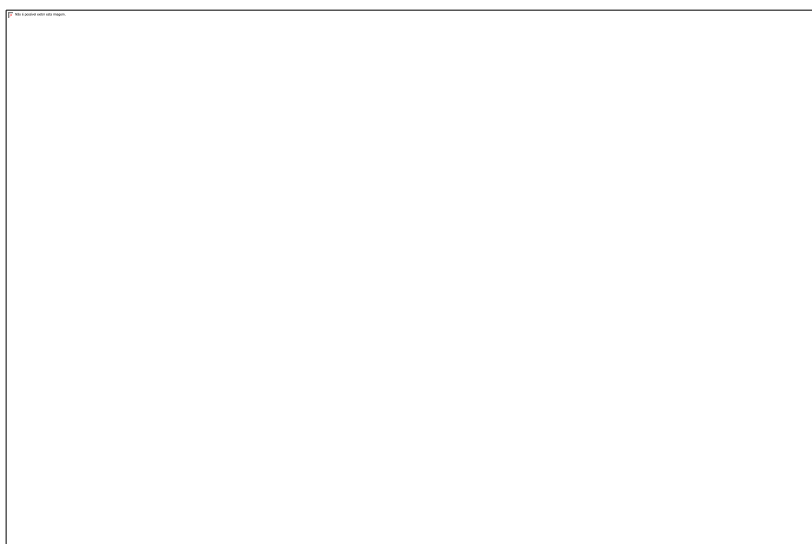


Figura 26. Três violoncelos em síncope.

A partir do compasso 21, começa a ser executada a melodia da música. Essa melodia é executada pelo violoncelo I. O violoncelo IV executa os baixos, fazendo assim o complemento

harmônico da música e dando o seu swing característico. Os violoncelos II e III executam o acompanhamento que complementa a harmonia de uma forma sincopada, ajudando, assim, o violoncelo IV no *swing* do acompanhamento. A Figura 27 é possível visualizar o acompanhamento da música.

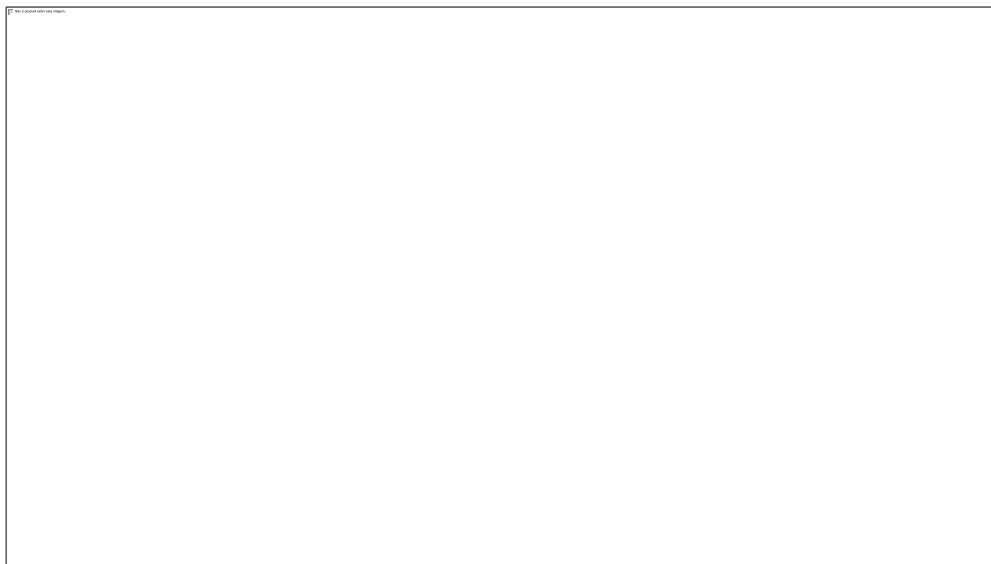


Figura 27. Acompanhamento da música

Deste ponto em diante, o arranjo desenvolve-se de uma forma bastante linear. A melodia da música seguida do seu solo é executada três vezes seguidas, enquanto o acompanhamento é realizado pelos violoncelos II, III, IV e V seguindo o mesmo padrão demonstrado na Figura 27.



## 5. EXERCÍCIOS DIDÁTICOS

Neste capítulo serão apresentados os exercícios didáticos específicos que foram desenvolvidos a partir das canções: *Drão*, de autoria de Gilberto Gil, das canções *Assum Preto* e *Asa Branca* de autoria dos compositores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e da música *Isn't She Lovely* de Stevie Wonder. Neste capítulo são também apresentados exercícios didáticos gerais que, apesar de não terem relação direta com as canções, foram necessários para o desenvolvimento técnico e musical dos instrumentistas. Esses exercícios sempre eram executados antes que a música em questão fosse executada pelo grupo.

A elaboração destes exercícios respeitou dois princípios norteadores: os exercícios foram feitos sempre na tonalidade das canções que seriam executadas e direcionados para a execução da música. Com isso, objetiva-se que todos os integrantes do grupo, considerando suas diferentes habilidades técnico-musicais, adquiram familiaridade com a tonalidade e lembrem onde ficam as notas e o seu som específico. Esses princípios norteadores têm também como principal objetivo estimular a prática do instrumento uma vez que o aluno tem uma clara ideia da sua necessidade para a execução da música que ele está estudando, tornando-se assim um exercício motivacional.

Os encontros musicais em grupo eram iniciados com exercícios específicos para a arcada, pois é de extrema importância que todos os integrantes do grupo tenham um bom domínio do arco. Além disso, começar os encontros musicais com essa atividade é oportuno, uma vez que os alunos costumam concentrar-se mais na mão esquerda do que na mão direita. Acrescenta-se a isso o fato de que os integrantes do grupo, no início do encontro, chegam com toda disposição para tocar o instrumento, o direcionamento para o estudo de arcada, neste momento, se torna mais proveitoso.

### 5.1.1. Exercícios Gerais

Os exercícios gerais consistem em duas séries de seis compassos. Foram elaborados visando à execução com duas formas distintas de arcadas: na primeira forma, a arcada *detaché* é repetida no mesmo trecho de contato; ou seja, sempre mantendo o mesmo ponto de contato entre o arco e a corda do instrumento. Na segunda forma, é trabalhada a arcada *detaché* com o movimento “talão-ponta” a cada nota; ou seja, com o deslocamento do ponto de contato entre arco e a corda do instrumento.

As Figuras 28 e 29 apresentam os exercícios escritos na corda solta Dó, assim sendo que o mesmo exercício deve ser executado nas demais cordas.

O primeiro exercício é composto por seis compassos que devem ser executados trabalhando a arcada para baixo, como exposto da Figura 28. Nesse exercício, o segundo compasso difere do primeiro por demandar uma arcada para cima na última semicolcheia. Na continuação do exercício, a arcada para cima é antecipada cada vez mais, sendo executada na terceira, segunda e primeira semicolcheia respectivamente. No último compasso, o exercício exige a realização de duas arcadas para baixo e duas para cima.



Figura 28. Exercício de arcada para baixo na corda Dó.

No segundo momento foi utilizado o mesmo conceito do exercício anterior, porém com as arcadas trocadas. Ou seja, no primeiro exercício onde está escrito arcada para baixo, no segundo exercício está escrito arcada para cima e vice-versa, como exposto na Figura 29. Esse exercício foi elaborado também obedecendo à mesma dinâmica do exercício anterior com relação ao movimento da arcada. Esse exercício em particular permite que seja estudada a retomada rápida do arco com a arcada para cima, o que nos estágios iniciais do estudo do instrumento costuma apresentar dificuldade para ser executada.

Figura 29. Arcada para cima.



Vale salientar que os exercícios didáticos gerais não foram construídos com o objetivo de serem executados sempre na mesma sequência em que os compassos estão aqui apresentados; por exemplo, em uma aula os compassos 4, 3 e 1 do exercício um são executados, na aula seguinte os compassos 6, 2 e 5 do exercício dois são executados e assim por diante. Dessa forma os exercícios devem ser executados ao longo dos encontros sempre de uma forma

diferente e com a ordem dos compassos que pode ser também sugerida pelos integrantes do grupo e não apenas pelo professor.

Depois de praticados os exercícios gerais, são praticados os exercícios didáticos específicos.

### 5.12. Exercícios Baseados na Música *Drão*

Nesta seção, discorre-se sobre os exercícios que foram elaborados para que a música *Drão* fosse executada. Todos eles visam trabalhar o ritmo, a tonalidade e as arcadas que serão necessárias para a execução da música. Os trechos que embasam os exercícios foram selecionados por apresentarem peculiaridades rítmicas, demandando um estudo específico de arcada.

O primeiro destes exercícios (Exercício *Drão* 1) foi concebido com base no solo original da música, que no arranjo elaborado, apresentado no Capítulo 6 desta dissertação, deve ser executado por quatro instrumentistas na forma *Ad Libitum*,<sup>14</sup> como mostra a Figura 30.

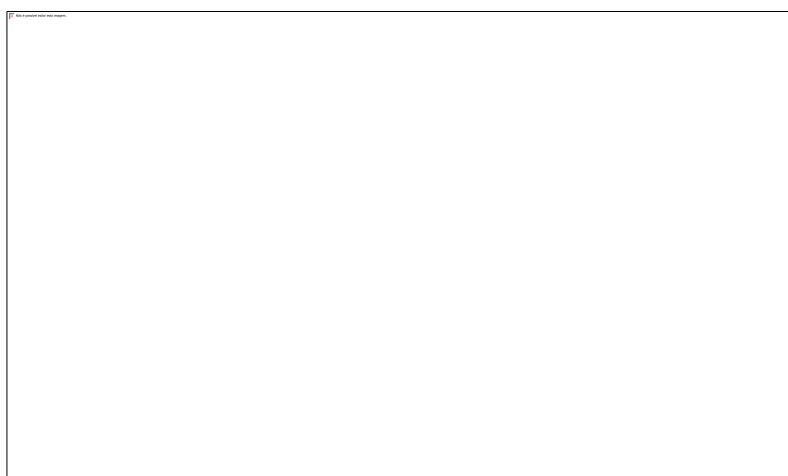


Figura 30. Trecho do arranjo elaborado para o solo da música *Drão*

O Exercício *Drão* 1, Figura 31, visa trabalhar principalmente as ligaduras presentes no solo da música, que são: ligadura entre a terceira semicolcheia do segundo compasso e a semínima pontuada do terceiro compasso; a ligadura dessa semínima pontuada à primeira colcheia do quarto compasso; a ligadura de uma semínima a uma colcheia; e a ligadura dessa colcheia a uma mínima.

---

<sup>14</sup> É importante salientar que no decorrer dos encontros mais de quatro instrumentistas se dispuseram a executar o solo. Os integrantes do grupo eram questionados se desejavam executar o solo e todos aqueles que se dispusessem o executava.



Figura 31. Exercício *Drão* 1 - solo da música na escala de dó maior

Na aplicação desse exercício para o grupo de violoncelos, foi importante explicar a finalidade do exercício. Explicar que o solo da música estava dividido em pequenas partes e que essas partes iriam ser estudadas separadamente, pois alguns integrantes do conjunto buscavam ouvir a sequência melódica do solo da introdução e estranharam o fato de tocarem apenas uma nota.

O Exercício *Drão* 1 deve ser executado começando com nota Dó 1, que é a nota mais grave do violoncelo, evoluindo até a nota Ré 3, que é a nota mais aguda disponível na primeira posição. Integrantes do grupo de nível técnico mais avançado podem executar esse exercício com uma oitava acima de distância, ou seja, começando no Dó 2 e terminando no Ré 4.

Pode ser solicitado também desses integrantes avançados que comecem esse exercício em outras notas da escala estudada, dando-os liberdade de começar a escala na nota Ré, Mi, Fá ou qualquer outra nota que eles desejarem, desde que eles obedeçam a armadura da escala. Desta forma, criam-se intervalos de sextas, quartas, segundas, trabalhando assim a sensação de harmonia e não apenas a percepção melódica. Essa variação do Exercício *Drão* 1, também visa criar uma dinâmica diferente na sua execução com o propósito de aguçar ainda mais a concentração e percepção de todos os integrantes do grupo.

O Exercício *Drão* 2 foi elaborado com base nos compassos 11, 12, 13 e 14 do arranjo da música *Drão*, cujo trecho encontra-se destacado na Figura 32.

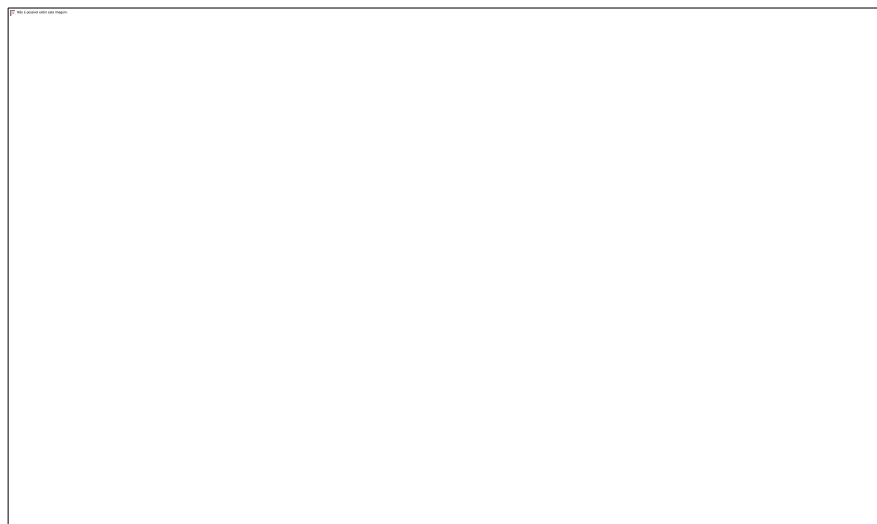


Figura 32. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 11 a 14 da música *Drão*

Na elaboração do segundo exercício foi adotada a mesma estratégia do exercício anterior, que é a execução da escala da tonalidade da música, nesse caso *Dó maior*, com o mesmo ritmo dos compassos que estão sendo estudados, como indicado na Figura 33.

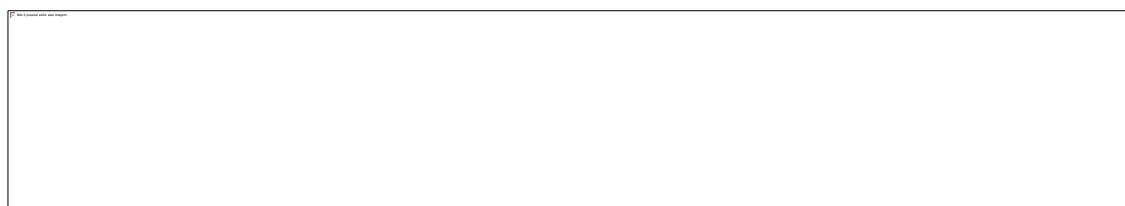


Figura 33. Exercício *Drão 2* - Escala com o padrão rítmico dos compassos 11 ao 14.

O Exercício *Drão 2* tem como objetivo específico trabalhar a diferença rítmica entre uma mínima pontuada, uma semínima pontuada e uma semínima com colcheia.

Para atender esse objetivo foram utilizados conceitos dos métodos ativos de educação musical, defendidos por Willems (1970) e Swanwick (2010), como discutido no Capítulo 2. Assim, antes da execução do exercício no violoncelo, deve ser solicitado aos integrantes do grupo que eles andem na pulsação da música, batam palmas no ritmo compreendido entre os compassos 11 e 14 e falem o nome das notas.

Ao realizar essa atividade com os participantes do grupo de violoncelos, alguns deles, além de falar o nome das notas, estavam também as entoando. Essa manifestação espontânea foi incentivada mesmo que a entoação não estivesse condizendo necessariamente com a verdadeira altura da nota. Pois, mais importante que a perfeita afinação, é o fato de estarem se arriscando a fazer mais do que foi pedido, de estarem vivenciando a música, demonstrando prazer em cantar as notas e em bater as palmas.

Atividades como essa, de andar, cantar e bater palmas, podem ser aplicadas previamente

à execução dos demais exercícios, sempre que o professor perceber a existência de dificuldades rítmicas no grupo.

O terceiro exercício foi elaborado para o estudo dos compassos 15, 16, 17 e 18 do arranjo construído, especificamente para o estudo dos violoncelos 2 e 3. Os demais violoncelos não são trabalhados nesse exercício porque os violoncelos 1 e 4 continuam a tocar exatamente o que foi estudado no Exercício *Drão 2*, e o violoncelo 5 executa semibreves em Dó e Ré, que são as tônicas dos acordes, não sendo necessário exercício específico para esse fim. Na Figura 34 encontra-se em destaque os compassos em questão.

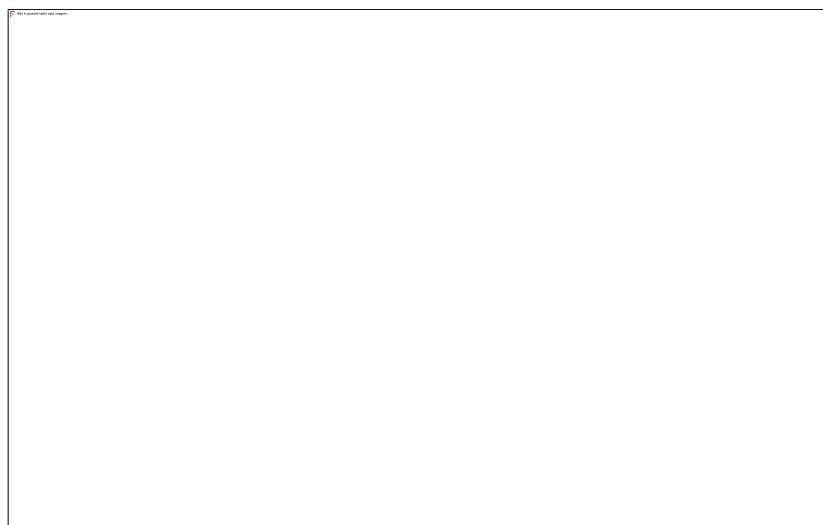


Figura 34. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 15 a 18 da música *Drão*.

O Exercício *Drão 3* tem como objetivo específico trabalhar a ligadura entre a terceira colcheia do primeiro tempo com a mínima pontuada do segundo tempo e ligadura entre essa mínima pontuada e semínima pontuada do quarto tempo, como apresentado na Figura 35.



Figura 35. Exercício *Drão 3* - Escala com o padrão rítmico dos compassos 15 a 18.

No Exercício *Drão 4*, a dinâmica para o estudo dos compassos 23, 24, 25 e 26 (Figura 36) foi a mesma utilizada nos exercícios anteriores, no que diz respeito ao trabalho de escala e de ritmo.

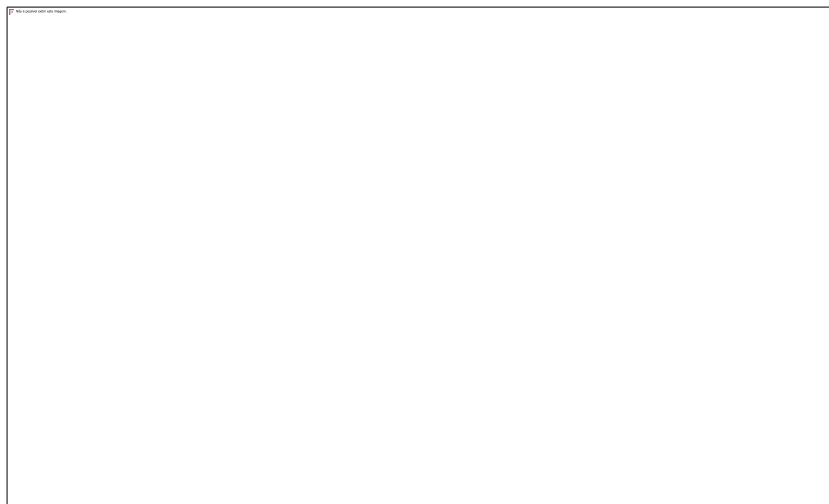


Figura 36. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 23 a 26 da música *Drão*

Esse exercício, apresentado na Figura 37, visa fazer com que os integrantes do grupo percebam como deve ser executado o ritmo da primeira e da terceira colcheia do segundo e do quarto compasso, respeitando a sua precisão.



Figura 37. Exercício *Drão 4* - Escala com o padrão rítmico dos compassos 23 a 26.

Durante a execução dos Exercícios *Drão 2*, *3* e *4*, era solicitado dos integrantes do grupo no violoncelo V (integrantes que se encontram nos primeiros estágios do seu desenvolvimento técnico-musical), que tocassem a escala de Dó maior em semibreves, a fim de que em conjunto com os demais pudessem desenvolver suas habilidades dentro de suas limitações. Esses integrantes, assim que percebiam que já conseguiam tocar em conjunto a escala de Dó maior em semibreves, partiam imediatamente para a execução do exercício elaborado.

### **5.13. Exercícios Baseados nas canções *Assum Preto* e *Asa Branca***

Os exercícios a seguir foram elaborados especialmente para que as canções *Assum Preto* e *Asa Branca*, ambas de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, fossem executadas pelos integrantes do grupo de violoncelo.

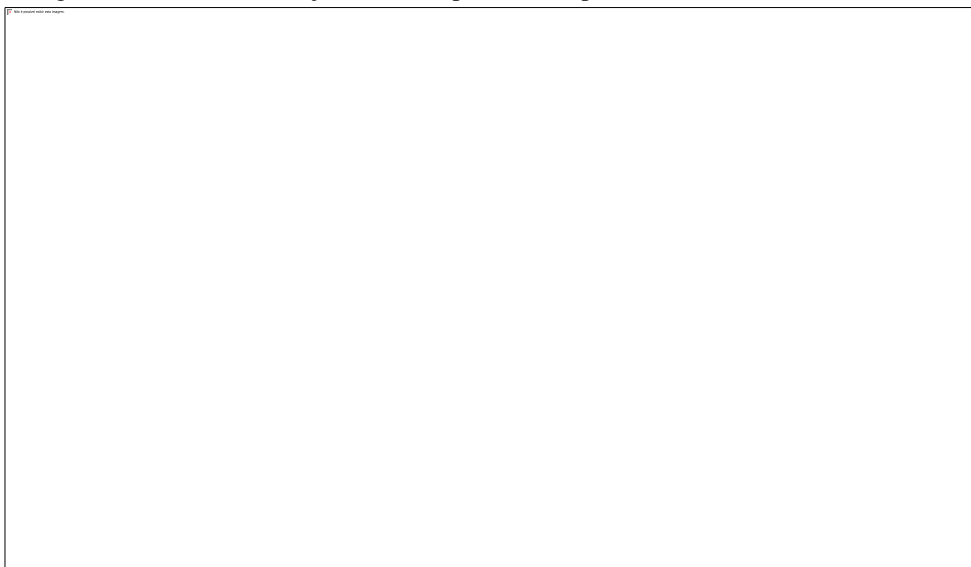
O exercício *Assum Preto 1*, demonstrado na figura 38, foi elaborado com base nos

compassos 5 a 8 do arranjo (*ostinato* rítmico nos violoncelos IV, V e na bateria) concebido para a música *Assum Preto*, conforme destacado na Figura 38.



Figura 38. Exercício *Assum Preto / Asa Branca 1* - Ritmo da introdução do arranjo.

Figura 39. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 5 a 8 da música *Assum Preto / Asa Branca*.



Este exercício foi concebido na tonalidade original da música, *Mí Menor*, a fim de que os integrantes que estão nos estágios iniciais do seu desenvolvimento técnico-musical lembrem a localização das notas que serão executadas, juntamente com as suas respectivas sonoridades. Dessa forma, o exercício os prepara tecnicamente para a execução do arranjo.

O exercício, apresentado na Figura 39, visa fazer com que os integrantes do grupo percebam como deve ser executado o sinal musical que liga a segunda colcheia do primeiro tempo à primeira colcheia do segundo tempo e que liga a semínima do terceiro tempo com a semínima do quarto tempo.

O Exercício *Assum Preto / Asa Branca 1* deve ser também executado começando na nota *Dó 1*, como pode ser visto na Figura 40, afim de que todas as notas na primeira posição do instrumento, que fazem parte da escala, sejam estudadas.



Figura 40. Continuação do exercício para as notas mais graves do instrumento.



Todos os exercícios que foram desenvolvidos para a execução desta música seguiram essa dinâmica; ou seja, podem começar com a nota Mí1 ou com a nota Dó1. Nas próximas representações gráficas serão contemplados apenas os exercícios que começam com nota Mi1.

Já o Exercício *Assum Preto / Asa Branca 2* foi desenvolvido com base nos compassos 09 a 12, que são uma citação ao tema da sonata para piano nº 2 em Si bemol menor, Op. 35 – “Marcha Fúnebre” de Frédéric François Chopin, como está demonstrado na Figura 41, inserida no arranjo elaborado para exemplificar musicalmente o sofrimento do pássaro que tem os seus olhos furados.

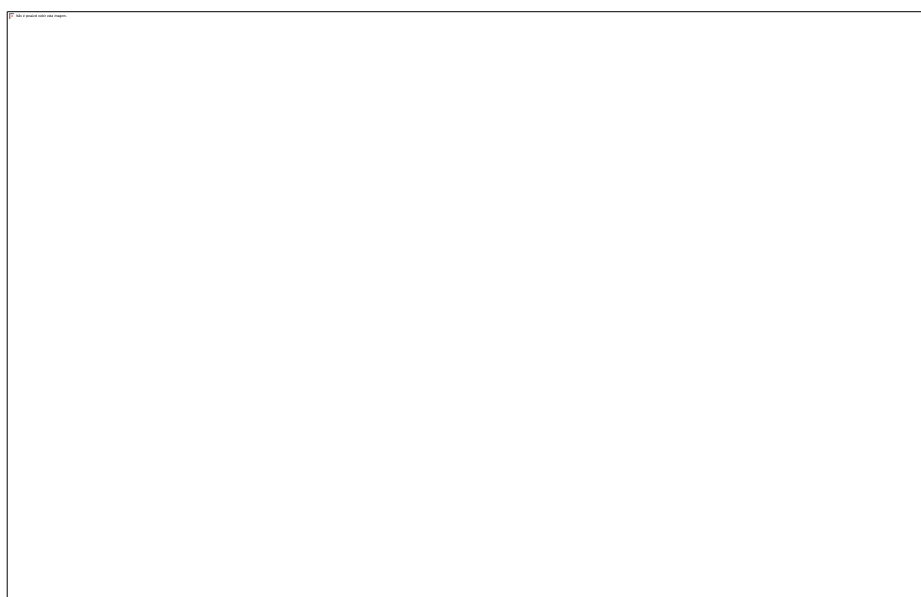


Figura 41. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 9 a 12 da música *Assum Preto / Asa Branca*.

Na Figura 42, é descrito o Exercício *Assum Preto / Asa Branca 2* que foi desenvolvido para que os participantes do grupo tivessem familiaridade com a execução do tema da música de Frédéric François Chopin.



Figura 42. Exercício *Assum Preto / Asa Branca 2* - Tema da sonata para piano nº 2 em si bemol menor, Op. 35 - “Marcha Fúnebre” de Frédéric François Chopin.

Ao trabalhar a música com o grupo de violoncelos observou-se que não houve a necessidade de formular mais exercícios para a música *Assum Preto*, pois, com exceção do

violoncelo 1, os demais instrumentos movem-se ritmicamente em semibreves e semínimas e os integrantes do grupo não apresentaram dificuldade com essas figuras rítmicas, tampouco com a melodia da música.

O Exercício *Assum Preto / Asa Branca* 3 visa trabalhar a introdução do arranjo elaborado para a música *Asa Branca*. Nesta introdução consta uma movimentação rítmica, destacada na Figura 43, diferente daquela já executada até então pelos participantes do grupo.

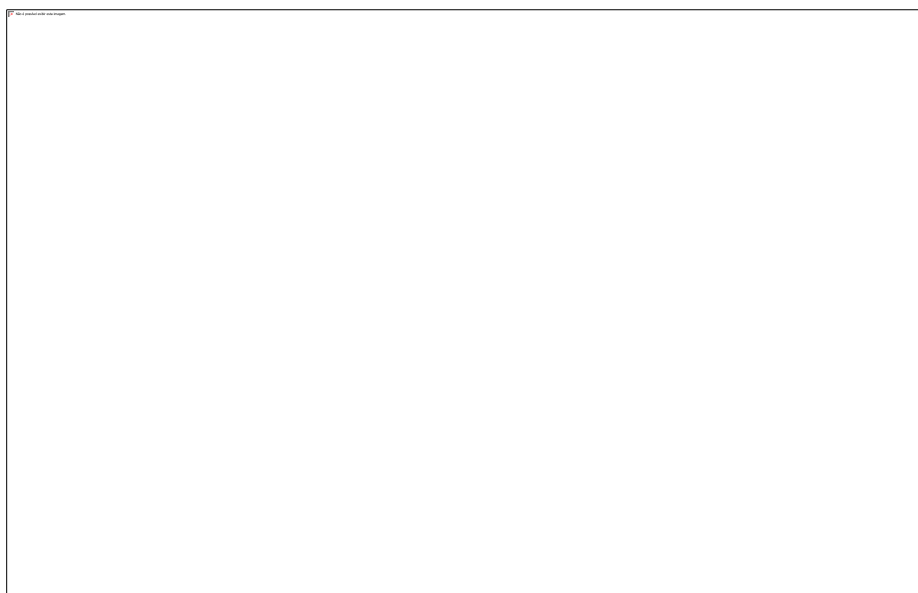


Figura 43. Trecho do arranjo elaborado para os compassos 99 e 100 da música *Assum Preto / Asa Branca*.

O objetivo do Exercício *Assum Preto / Asa Branca* 3 (Figura 44) é familiarizar os integrantes do grupo com o ritmo da introdução da música e trabalhar possíveis dificuldades técnicas apresentadas ao tocar uma semínima pontuada seguida de uma colcheia ligada a uma mínima.



Figura 44. Exercício *Assum Preto / Asa Branca* 3 – Introdução da música *Asa Branca*.

O último exercício elaborado para a música (Exercício *Assum Preto / Asa Branca* 4, apresentado na Figura 45) tomou como base o compasso 115 e visa desenvolver nos integrantes do grupo o entendimento rítmico de uma convenção complexa (Figura 45), composta por

colcheias, semicolcheias e por pausas de semicolcheia.

Figura 45. Exercício *Assum Preto / Asa Branca 4* – Compasso 115.



Esse foi o exercício que os integrantes do conjunto sentiram mais dificuldades de execução, devido à presença de pausas e de muitas figuras sonoras. Por isso, o exercício foi executado com o andamento bastante reduzido em relação ao proposto no arranjo da música, aumentando o andamento de forma progressiva.

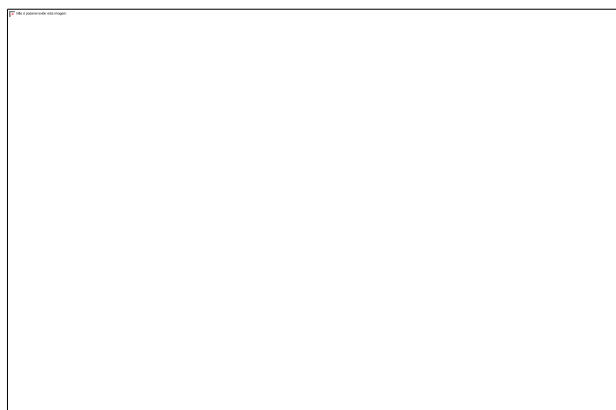
Dentre os exercícios propostos para esse arranjo, apenas o Exercício *Assum Preto / Asa Branca 4* não é apropriado para os integrantes do grupo de violoncelos que se encontram nos primeiros estágios do seu desenvolvimento técnico-musical.

#### 5.1.4 Exercícios Baseados na Música *Isn't She Lovely*

Os exercícios a seguir foram elaborados para que a música *Isn't She Lovely*, de Stevie Wonder, fosse executada.

O Exercício *Isn't She Lovely 1* baseia-se na introdução da música, executada pelos violoncelos I e V, como destacado na Figura 46.

Figura 46. Trecho do arranjo elaborado para a introdução da música *Isn't She Lovely*.



Esse exercício, representado na Figura 47, tem como objetivo tornar familiar o ritmo sincopado, que comumente gera dificuldade em ser executado.



Figura 47. Exercício *Isn't She Lovely* 1 – *Ostinato* da introdução

O segundo exercício foi elaborado para aprimorar a execução dos compassos 13 a 16, dos violoncelos II e III, como destacado na Figura 48.

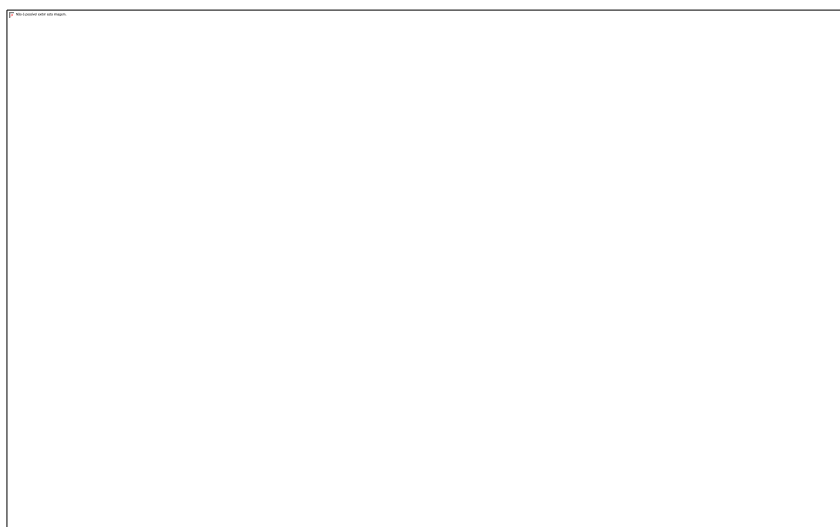


Figura 48. Trecho do arranjo elaborado para a música *Isn't She Lovely* – compassos 13 a 16.

Os violoncelos II e III, neste arranjo, movimentam-se em um ritmo bastante sincopado, tocando na segunda metade do segundo tempo de cada compasso. Para que o arranjo faça sentido, essa síncope deve ser executada com bastante precisão, pois a beleza do arranjo está justamente aí.

Dessa forma, o exercício *Isn't she Lovely* 2 (Figura 49) visa fazer com que os integrantes do grupo executem a síncope com exatidão.



Figura 49. Exercício *Isn't She Lovely* 2 – compassos 13 a 16.

O solo que caracteriza a música *Isn't She Lovely* está no compasso 17 a 20 do arranjo elaborado para o grupo de violoncelos, e todas as notas estão marcadas com o sinal de *staccato* (Figura 50). O Exercício *Isn't She Lovely* 3, apresentado na figura 53, foi desenvolvido com a finalidade de trabalhar este tipo de arcada.

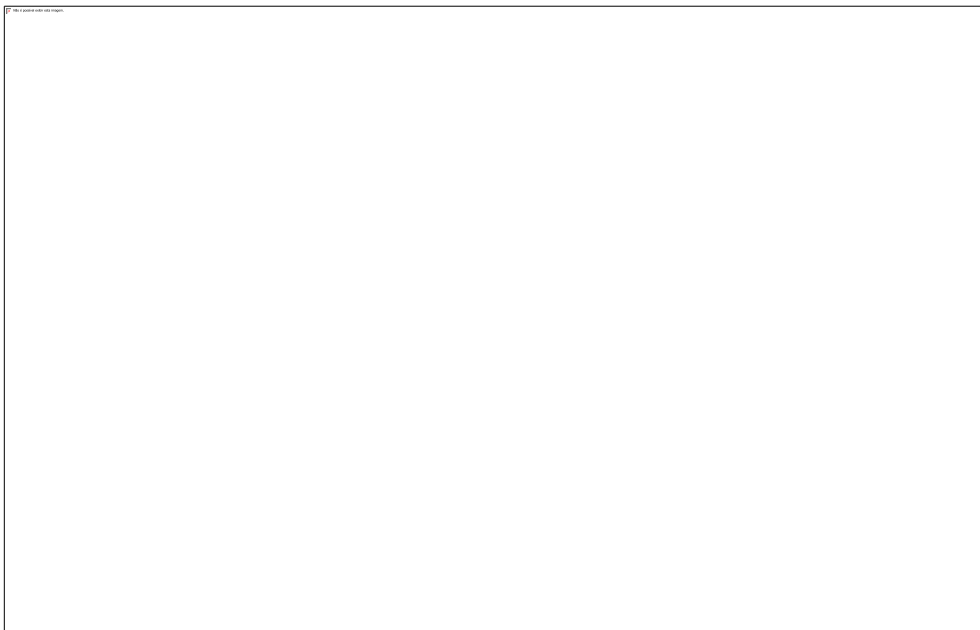


Figura 50. Trecho do arranjo elaborado para a música *Isn't She Lovely* – compassos 13 a 16.

Os integrantes do grupo de violoncelos sentiram dificuldade em executar esse tipo de arcada, pois estavam acostumados apenas com a arcada *detaché*. Com o intuito de minimizar esse problema, antes da execução do exercício, foi demonstrado teoricamente e praticamente a diferença entre as duas arcadas. Após as explicações necessárias para o entendimento de como executar a arcada *Staccato*, o exercício da Figura 51 foi executado.

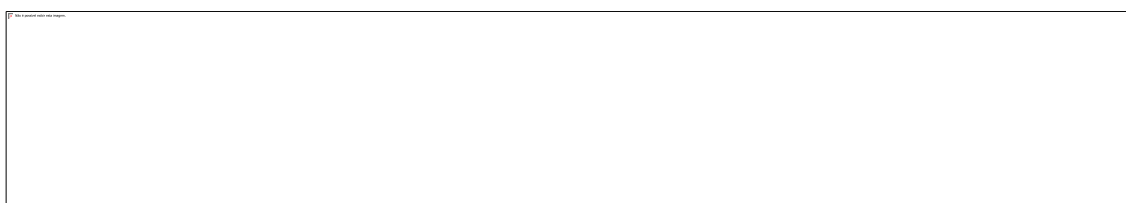


Figura 51. Exercício *Isn't She Lovely 2* – solo da música.

No decorrer do arranjo elaborado para a música *Isn't She Lovely*, os violoncelos II e III continuam a executar o acompanhamento harmônico da música com um ritmo bastante sincopado, como demonstra a Figura 52.

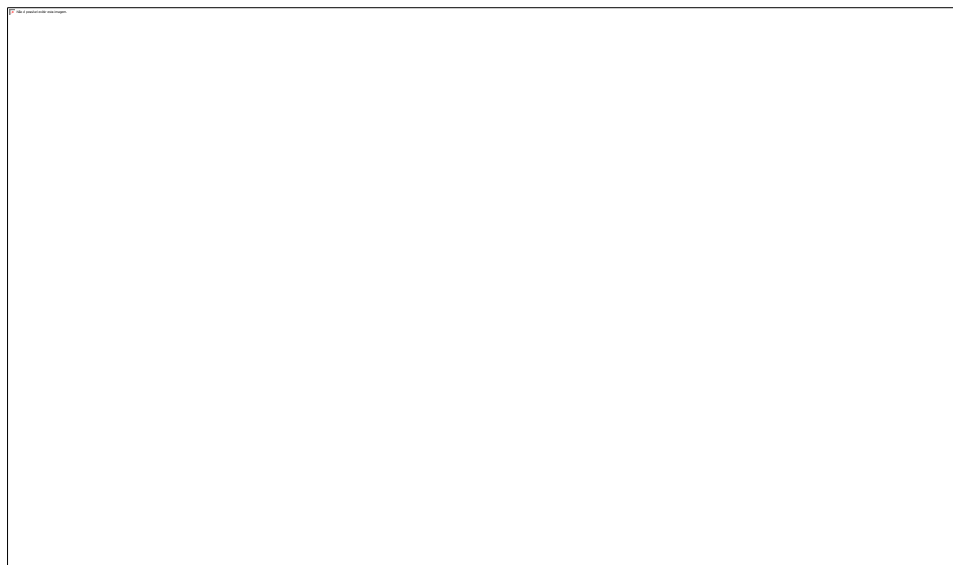


Figura 52. Trecho do arranjo elaborado para a música *Isn't She Lovely* - compassos 23 a 25

Assim, foi desenvolvido o Exercício *Isn't She Lovely* 3 (Figura 53), que visa desenvolver nos integrantes do grupo o *swing* da música, isto é, a capacidade de executar o ritmo sincopado com a arcada *staccato*.



Figura 53. Exercício *Isn't She Lovely* 3 – Acompanhamento da música.

Todos os exercícios elaborados a partir das canções, cujos arranjos para grupo de violoncelos foram apresentados nesta dissertação, foram de muita valia para o desenvolvimento técnico-musical dos integrantes do grupo.

O depoimento espontâneo da integrante do grupo, UFBA 10, antes do encontro do grupo ser realizado, demonstra que os exercícios, feitos a partir das canções que estão sendo tocadas tem grande efeito motivacional, que é perceptível ao próprio aluno. Tal integrante, que durante um ano realizou apenas aulas individuais passando a integrar o grupo no segundo ano de curso, já na segunda aula em grupo, ao perceber-se realizando uma série de exercícios, em meio a muitos risos comentou: “Eu tô fazendo um monte de exercícios para o *celo* (sic), nunca fiz isso na minha vida antes... Também, esse negócio eu vou tocar daqui a pouco, né? E se eu não fizer

direito vai ficar feio!”

Tais observações, reflexões e depoimento corroboram com os resultados de Tourinho (1995), que comprova a importância do repertório como fator motivacional nas aulas de instrumento e Dantas (2010) que discute largamente a motivação, a autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo, como discutido na seção 2.3 desta dissertação.

Com base no acompanhamento individual realizado, observou-se que os integrantes do grupo entenderam qual a finalidade desses exercícios, sabiam exatamente onde e quando iriam empregar aquele treinamento técnico-musical e demonstravam ter praticado os exercícios nos horários fora de aula, com frequência.

## CONCLUSÃO

O trabalho aqui apresentado afirma que o ensino coletivo de instrumento, com alunos em diferentes níveis técnico-musicais, e o repertório motivacional tem efeitos positivos no processo de aprendizagem de turmas de iniciação ao violoncelo. Os resultados do grupo de violoncelos, com o qual foi aplicada a proposta pedagógica apresentada nesta dissertação, em um ano e meio de coleta de dados, demonstrou avanço no desenvolvimento técnico musical dos alunos e motivação dos mesmos com as dinâmicas das aulas. Tal avanço e motivação foram verificados nos apontamentos de acompanhamento do professor, nos relatos e respostas a questionários, no índice de desistência nulo durante o semestre e no alto percentual de alunos re-matriculados nos semestres seguintes.

Até o semestre de 2013.1 (anterior à aplicação da proposta pedagógica aqui apresentada) as aulas do curso de extensão universitária da UFBA tinham o número de abandono alto, de acordo com entrevistas realizadas com professores que ministravam a atividade, estimasse que cerca de 30% dos alunos de violoncelo, ou mais, não concluíram o semestre. O fato de 100% dos alunos inscritos terem chegado ao final do semestre indica que a proposta pedagógica utilizada obteve uma resposta positiva em relação à motivação e à permanência dos alunos no curso.

No curso de extensão da UFBA e na escola de música CESARTE, as aulas de violoncelo (teoria musical e aulas tutoriais) já aconteciam antes do início da pesquisa. No entanto, a falta de registros sobre o desempenho das turmas anteriores, a motivação dos alunos e os motivos das desistências dificultaram a avaliação comparativa sobre a efetividade da proposta pedagógica construída e aplicada desde 2013.2. Dada à importância de aperfeiçoamento constante das propostas pedagógicas aplicadas em educação musical, recomenda-se que rotinas de pesquisa sobre a motivação dos alunos no ato da inscrição, durante o curso e após o curso (incluindo aqueles que não renovam suas matrículas) sejam criadas. Essas rotinas devem ser desenvolvidas e publicitadas, em especial no curso de extensão da UFBA, onde a extensão se configura como um dos pés do tripé da universidade (pesquisa, ensino e extensão), que visa aproximar a sociedade da academia, e vice-versa. Na extensão, o registro e divulgação de suas atividades e resultados podem se tornar insumos para pesquisadores, estimulando e permitindo, entre outras coisas, a avaliação de novos métodos, técnicas e, conseqüentemente, a evolução da arte e da ciência.

No estudo sobre os principais elementos presentes em cinco livros didáticos de iniciação



musical ao violoncelo, ficou evidenciado que não consta em nenhum deles a preocupação com a prática de ensino coletivo. Nenhum dos livros pesquisados apresenta um arranjo para violoncelos com mais de uma voz para ser executada pelos alunos. Pressupõe-se, dessa forma, que os livros foram elaborados para a prática tutorial não explorando os principais benefícios técnico-musical do ensino coletivo: o desenvolvimento técnico-musical do aluno no que diz respeito à afinação, o ouvido harmônico, poder de concentração, interação musical entre instrumentistas.

Os elementos musicais que constam no estudo comparativo dos cinco livros foram observados na elaboração dos exercícios e arranjos musicais do projeto pedagógico apresentado, sendo todos eles contemplados, com a exceção do golpe de arco *portato*. Essa omissão se deve ao fato dessa arcada não ser necessária para a execução das três canções que foram arranjadas para o grupo de violoncelos.

Ficou evidenciado também que nenhum dos livros pesquisados, mesmo o que foi escrito por um brasileiro (GAMA, 2000), não trazem nenhuma música com temática brasileira. Apenas dois livros trazem músicas que foram consideradas conhecidas (12% das músicas do livro para violoncelo *Suzuki Cello School*, Vol. I, (SUZUKI, 2007) e 22% das músicas do livro para violoncelo *All for Strings*, Vol. I (ANDERSON E FROST, 1986)) de acordo com o perfil do aluno de iniciação musical ao violoncelo na UFBA, ou se a música é comumente executada para o público em Salvador ou se a música é comumente utilizada para iniciação musical. Para os alunos iniciantes, executar um repertório que não lhe é conhecido ou do seu agrado tem efeito desestimulante, pois, como também discutido nesse trabalho de dissertação, diminui muito o interesse em praticar o instrumento fora do horário das aulas, fazendo com que o número de desistência do instrumento seja alto.

Ter um repertório que seja de interesse dos alunos em executar é de fundamental importância para que os alunos continuem os seus estudos no instrumento. Na construção do repertório, o educador musical pode, por meio de diálogos, estruturar a sequência de músicas que serão trabalhadas juntamente com os seus alunos. É comum que os alunos mostrem o desejo de executar músicas que ainda não estão aptos para a executarem. Assim é necessário expor os elementos musicais que são exigidos para a execução pelo grupo, além das características dos variados ritmos, compositores e músicas, a fim de definir critérios de seleção do repertório motivacional.

É certo que as músicas expostas nesta dissertação são o resultado do trabalho realizado com um grupo específico de estudantes de violoncelo. Vale salientar que em algum outro grupo, certamente o resultado será diferente. Ou seja, as músicas que foram escolhidas não serão iguais

às músicas que foram descritas nesta pesquisa, tampouco os arranjos elaborados necessitam ser os mesmos (ainda que as músicas sejam as mesmas), pois cada grupo de estudantes tem os seus desejos, os seus anseios e a sua capacidade técnico-musical a serem respeitados. No entanto, foram apresentados arranjos de peças musicais e exercícios motivacionais, elaborados para o ensino coletivo de violoncelo, acompanhados de minuciosos comentários, que dão subsídios para que o professor, independente da música escolhida pelo grupo que está liderando, elabore seus próprios arranjos e exercícios didáticos, seguindo a proposta pedagógica apresentada.

Durante o processo de construção e aplicação dos exercícios didáticos, novas perguntas surgiram e recomenda-se que elas sejam objeto de estudo futuro: Qual a diferença entre esses exercícios desenvolvidos e os exercícios propostos pelos livros de violoncelos que já estão consolidados no mercado? Por que a preocupação em idealizar novos exercícios, já que existem muitos exercícios nos livros de violoncelo que estão no mercado e já são consagrados há muitos anos? E, mesmo com esses exercícios construídos “novos”, qual a razão principal que fez com que os integrantes do grupo preferissem executá-los ao invés de executar os exercícios propostos pelos livros de violoncelo?

Entende-se que a principal diferença entre esses dois grupos de exercícios era que o primeiro grupo de exercícios, que se refere aos que constam nos livros de violoncelo, estava fora de contexto para os integrantes do grupo. Isso pôde ser verificado nos depoimentos e reações dos alunos, apresentados nessa dissertação, que estão em sintonia com o pensamento de Freire (1996), Tourinho (1995), Dantas (2010), Wooten (2012) e Li Wu (2007) no que diz respeito à motivação do aluno iniciante em estudar o instrumento seja pelo ato de tocar um repertório conhecido, seja pela prática em conjunto, seja pela presença de exercícios direcionados para a execução de uma música.

Apesar dos integrantes perceberem que a execução deles também levaria ao seu desenvolvimento técnico-musical, os participantes do grupo não sabiam exatamente para quê os exercícios serviriam e quando viriam a utilizá-los. Já em relação ao segundo grupo de exercícios, que se refere aos que foram extraídos das canções, os integrantes do grupo entenderam qual a finalidade desses exercícios e sabiam exatamente onde e quando empregariam aquele treinamento técnico-musical, por isso os praticavam frequentemente.

Um estudo comparativo futuro mais aprofundado entre os dois tipos de exercícios (o que não foi objeto desta dissertação) poderá responder a essas questões de forma precisa, trazendo mais subsídios para o educador musical na formulação dos exercícios a serem aplicados com o seu grupo.

Dessa forma, a seleção do repertório e a elaboração dos exercícios, assim como as aulas coletivas, foram recursos motivacionais adotados no presente trabalho. O fato de apenas 33% dos alunos (que participaram da pesquisa de sondagem) apontarem as aulas coletivas como um dos motivos mais importantes para a renovação da sua matrícula não invalida a importância que essas aulas tiveram na motivação dos alunos durante o semestre. A influência das aulas coletivas na motivação foi verificada por meio de observações do professor e reprodução de comentários dos alunos. O deslocamento de ida e volta (de aproximadamente 80 km e de 160 km, dos alunos CESARTE 1 e CESARTE 2, para participação das aulas de ensino coletivo) também evidencia o aspecto motivacional dessa atividade.

Nessa pesquisa de sondagem, a maior parte dos alunos declarou ter como principal interesse desenvolver-se tecnicamente e musicalmente. Uma vez que quase todos estes alunos efetuaram a matrícula no semestre seguinte (com a ressalva de apenas um aluno que não renovou a sua matrícula por motivo de trabalho), isto implica que a condução de aulas coletivas e em paralelo às aulas tutoriais, na percepção do aluno, não o desviou de seus objetivos principais. Diante da avaliação do professor durante a pesquisa e dos pesquisadores referenciados no Capítulo 2, constata-se que as aulas coletivas também contribuem com o desenvolvimento técnico-musical do aluno.

É importante ressaltar que as aulas tutoriais conduzidas em paralelo às aulas coletivas, também levaram benefícios significativos para os integrantes do grupo. O trabalho específico de tratamento dos problemas técnico-musicais de cada aluno por meio de observação individual da prática do aluno, com discussão direcionada para o problema observado e exemplificação das possibilidades de execução, não poderia ser alcançado com a mesma eficiência nas aulas coletivas.

A importância das aulas tutoriais pôde ser verificada no limitado desenvolvimento técnico-musical dos participantes advindos do projeto Brava Orquestra, que foi intensificado pelo fato destes alunos também não frequentarem aulas teóricas e por terem acesso limitado ao violoncelo para a prática fora do horário da aula. É recomendado que projetos sociais como o da Brava Orquestra considerem a importância dessas atividades, além da aula coletiva, para que o limitado desenvolvimento técnico-musical dos seus participantes não os desestimele.

O Quadro 5 apresenta uma síntese da proposta pedagógica apresentada nesta dissertação que visa subsidiar a práxis pedagógica de professores de iniciação musical ao violoncelo, contemplando o ensino coletivo de instrumento, com alunos em diferentes níveis técnico-musical e com uso de repertório e exercícios motivacionais.

Eixo norteador da proposta	Ensino coletivo de instrumento, com alunos em diferentes níveis técnico-musical, e com uso de repertório e exercícios motivacionais.
Embasamento teórico	Ensino coletivo; Repertório motivacional; Heterogeneidade do grupo (CRUVINEL, 2003; TOURINHO, 1995; DANTAS, 2010; WOOTEN, 2012; FREIRE, 1996) (Capítulo 2)
Recursos adotados	Violoncelo do grupo ou da escola de música; Caderno de partituras arranjadas para o grupo; caderno de exercícios elaborados para a música arranjada; demais acessórios necessários para a prática do instrumento.
Dinâmica semanal das aulas	Uma aula teórica de 30 min a 1h; Uma aula tutorial de 30 min a 1:30 h; Uma aula coletiva de 1h a 2 h. (Capítulo 3)
Programa das aulas teóricas	Conteúdo: leitura de partitura na clave de Fá; Metodologia: aplicação dos métodos ativos. (Capítulo 3)
Programa das aulas tutoriais	Conteúdo: postura corporal, empunhadura da mão direita, posicionamento da mão esquerda para a digitação das notas no instrumento; Metodologia: Aplicação dos métodos ativos, observação individual da prática do aluno, exemplificação das possibilidades de execução, permitir que aluno avance musicalmente ainda que possua erros técnicos. (Seção 3.5 e Capítulo 4)
Programa das aulas coletivas	Conteúdo: Repertório motivacional; Metodologia: aplicação dos métodos ativos, execução de repertório e exercícios motivacionais. (Seção 3.4 e Capítulo 4)
Sistema de avaliação	Processual, participação das apresentações do grupo. (Capítulo 3)

Quadro 5. Síntese da proposta pedagógica para iniciação musical ao instrumento violoncelo.

A fim de aprofundar a discussão os princípios da proposta apresentada e a ampliação de seus benefícios, recomenda-se a realização de pesquisas futuras que estudem e comparem os vários aspectos do desempenho técnico-musical e motivacional de outras propostas pedagógicas de ensino coletivo de instrumento, para a formação de grupo de violoncelo em curso no Brasil e no mundo.

Na sua trajetória como músico, o autor desta dissertação encontrou muitas pessoas que sempre afirmavam que música era difícil, que estudar um instrumento é muito estafante, que seriam antes necessários muitos anos de prática de exercícios para tocar uma música em um instrumento como o violoncelo. Encontrou ainda muitos estudantes de música que não conseguiam realizar os exercícios que os professores propunham para serem executados, que não gostavam e nem entendiam as músicas que tocavam ou que não entendiam porque não

podiam estudar uma música do seu gosto. Muitas pessoas que relataram isso, apesar de gostarem de música, pararam de tocar o instrumento que estavam estudando.

O prazer de tocar um instrumento, de fazer música, não pode ser tolhido justamente por um professor de música. Espera-se que os resultados da pesquisa aqui apresentada inspirem e auxiliem esses professores a manter acesa a chama do amor pela música que as pessoas que os procuram nutrem.

## BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, G. E. e FROST, R.S. **All for String: Comprehensive String Method.** San Diego, Kjós Neil A. Kjós Music Company, 1986

BURNARD, Pamela; DILLON, Steve; RUSINEK, Gabriel; SÆTHER, Eva. Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. In: **International Journal of Music Education**, Vol. 26, No. 2, 109-126, 2008.

COFFMAN, Don D. Community Musicians and Music Educators: Minding the Gap. In: Coffman, D. e Higgins, L. (Eds.). **Creating partnerships, making links and promoting change: Proceedings from the International Society for Music Education (ISME); 2006 Seminar of the Commission for Community Music Activity.** Singapore: International Society for Music Education, 2006.

CRUVINEL, F. M.; LEAO, E. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: Uma experiência transformadora. In: **Anais do XII Encontro Anual da ABEM - I Colóquio do NEM**, 2003, Florianópolis: XII Encontro Anual da ABEM, 2003.

DANTAS, Tais. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo.** Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2010.

DOTZAUER, Friedrich. **Violoncello Method**, Volume I, Carl Fischer Editions, 1996)

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. In: **Revista da ABEM** Revista nº 15, Setembro de 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Nelson. **Método Prático para violoncelo.** Volume I. São Paulo, Brasil; Nelson Martins Gama, 2000.

GANNET, Diana. **Workshop proferindo no VI Encontro Internacional de Contrabaixistas.**

PIRINÓPOLIS, Goiás. **Associação Brasileira de Contrabaixistas**, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa.** 6. Ed. São Paulo: atlas, 2008.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006b.

KLEBER, Magali Oliveira. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou

outros protagonistas. In: **Revista da ABEM** nº 14, Março de 2006a.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music Musically. In: **Revista da ABEM**, n. 18, outubro de 2007.

MONTANDON, Maria Isabel. 2004. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: Mapeando as questões da área. I encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. In: **Anais do I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL**. Goiânia: de 01 a 04 de agosto de 2004, p. 44-48

MULLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? In: **Revista da ABEM**, nº 10 - Março de 2004.

NEGREIROS, Motta; Alexandre de. **Perspectivas Pedagógicas para a Iniciação ao Contrabaixo no Brasil**. 120 f. Dissertação de Mestrado, Orientador: Sonia M. R. Raymundo. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

NORAS, Arto. **Sello Koulu I – Celloskola I**. Edition Fazer Helsinki, 1974.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. In: **Revista da ABEM**, nº 8, Março de 2003.

QUEIROZ, Luis R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In: **Revista da ABEM**, nº 10, Março de 2004.

QUEIROZ, Cíntia Carla de; RAY, Sonia. Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas: Breve Histórico, Metodologias e Seu Desenvolvimento em Goiânia. In: **Encontro Nacional De Ensino Coletivo De Instrumentos Musicais**, Goiânia: 2006. CD Rom.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical “Método Willems”; minha experiência pessoal**. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: **Anais do XVI congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**. Brasília: XVI congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2006

SANTOS, I. E. dos. **Manual de Métodos e Técnicas de pesquisa Científica**. 8. ed. rev., atual. e ampl. Niterói,RJ: Impetus, 2011.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. In: **Revista da ABEM**. nº 12, Março de 2005.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. In: **Revista da ABEM**. nº 10, Março de 2004.

SUZUKI, Shinichi. **Nurtured by Love: A New Approach to Education**. Waltraud Suzuki (trad.). Smithtown, New York: Exposition Press, 1981.

SUZUKI, Shinichi. **Suzuki Cello School. Vol. I, Cello Part.** Revised Edition. Alfred Publishing: USA, 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Musica Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Salvador: Dissertação de Mestrado, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 1995.

TOURINHO, Cristina. A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: Influência do Repertorio de Interesse do Aluno. 1995. Dissertação (mestrado) **ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador.** Ano 4, n. 04, 2002.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical.** Suíça: Pro – Música, 1970.

WOOTEN, Victor L. **Music as a Language – Victor Wooten.** Vídeo produzido por Ted-Ed. Publicado em 13 de Agosto de 2012, Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/victor-wooten-music-as-a-language>> Acessado em 01/05/2015.

YING, Liu Man. **O Ensino Coletivo Direcionado no Violino.** São Paulo. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.

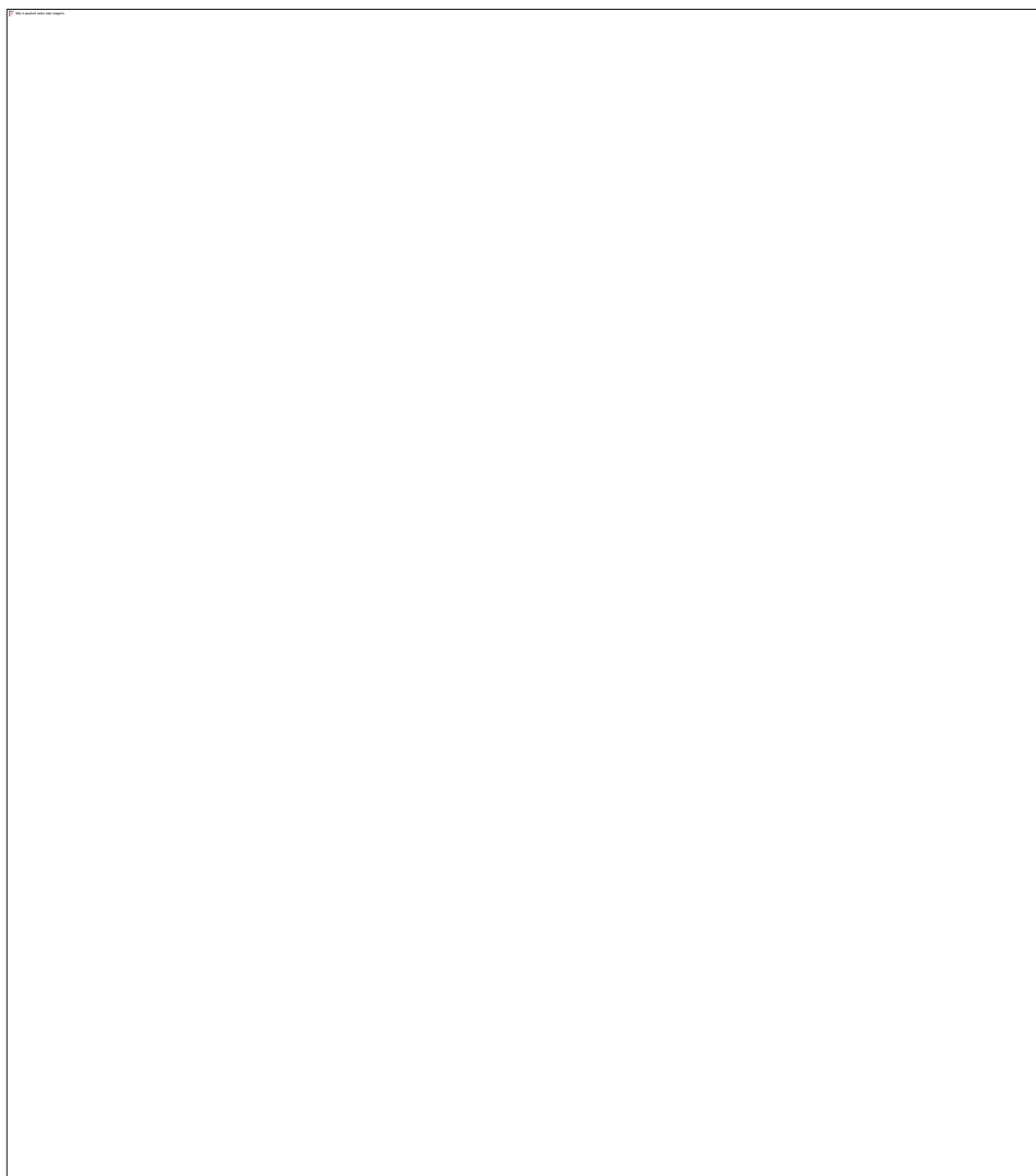


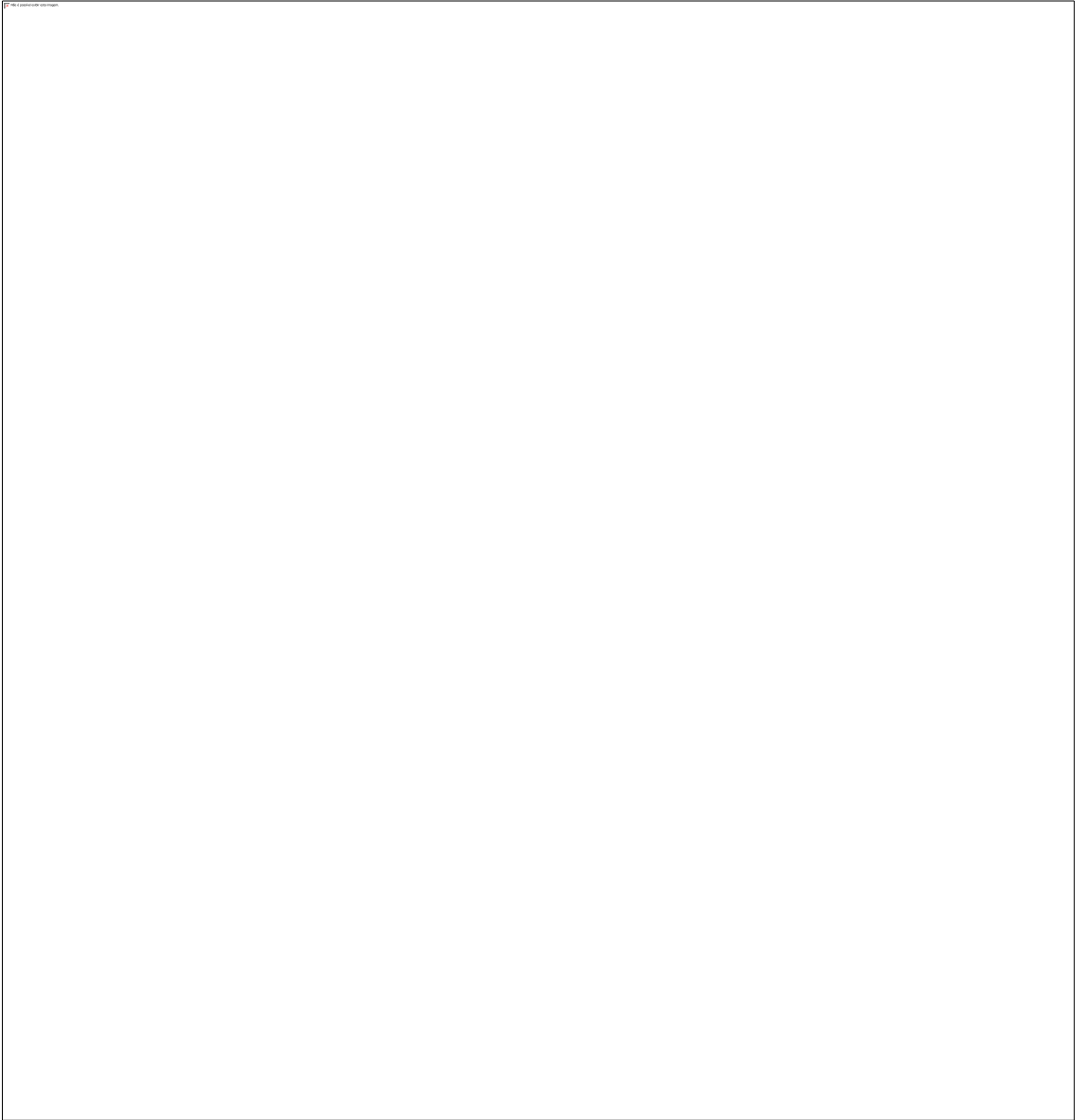
**APÊNDICE I: FORMULÁRIO E RESULTADO DA CONSULTA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE INICIAÇÃO AO VIOLONCELO**

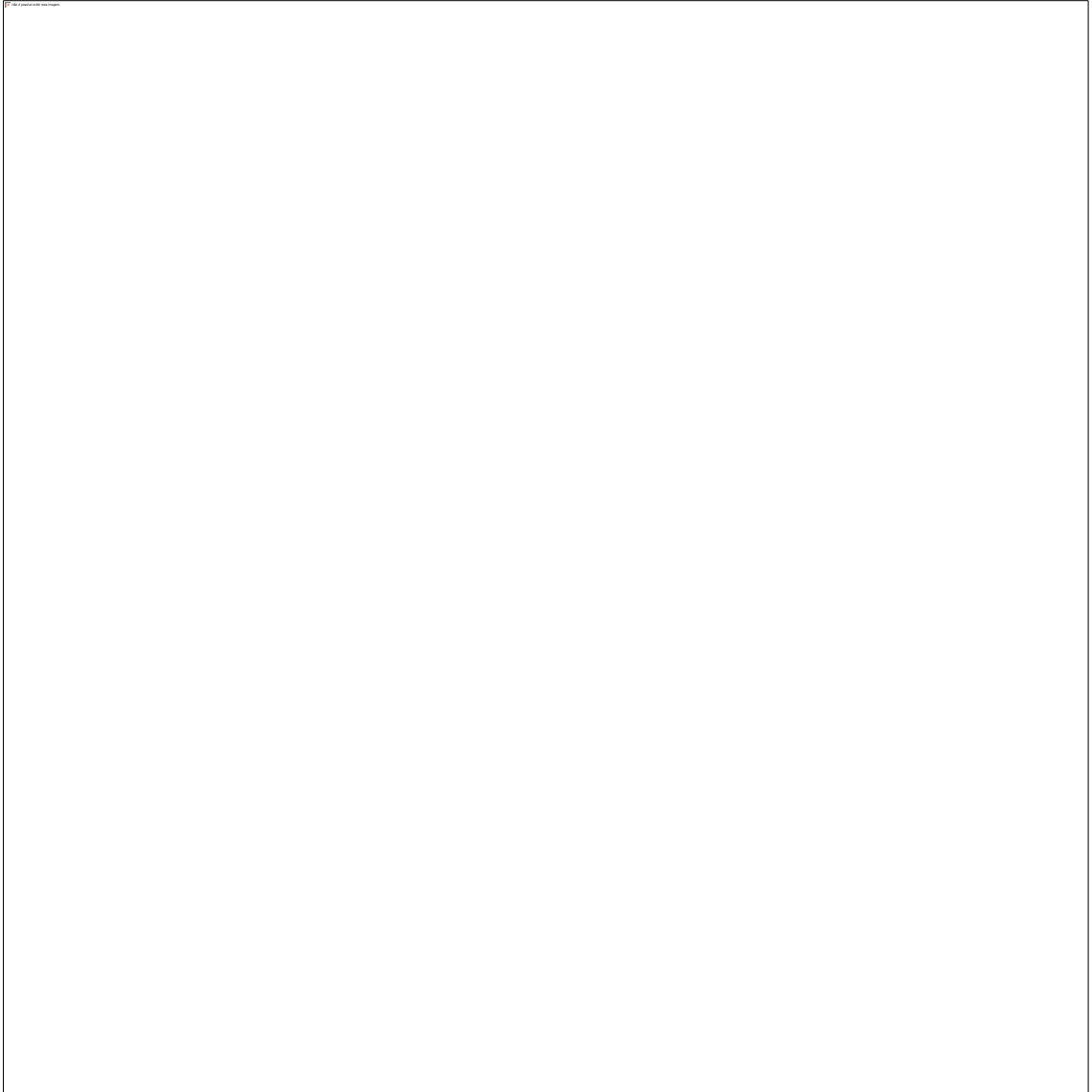
Em quais locais você ministra aulas de iniciação musical ao violoncelo?	Quais os livros de iniciação ao violoncelo você utiliza com mais frequência?	Em que Cidade - Estado você atua?	Quais os pontos positivos que você encontra nos livros que você utiliza?	Caso deseje fazer algum comentário para os pesquisadores, favor utilizar o espaço abaixo.	Quais os pontos negativos que você encontra nos livros que você utiliza?
1. Em quais locais você ministra aulas de iniciação musical ao violoncelo?	2. Quais os livros de iniciação ao violoncelo você utiliza com mais frequência?	3. Em que Cidade - Estado você atua?	4. Quais os pontos positivos que você encontra nos livros que você utiliza?	5. Caso deseje fazer algum comentário para os pesquisadores, favor utilizar o espaço abaixo.	6. Quais os pontos negativos que você encontra nos livros que você utiliza?
Aula Particular, ONG / Projetos Sociais, Extensão universitária	Suzuki Cello School, Vol I. (Shinichi Suzuki), Violoncello Method, Vol I (Friedrich Dotzauer), Método prático para violoncelo, vol. I (Nelson Gama)	Maceió - AL	Contém uma didática para iniciantes.	Tomara que de sua pesquisa saia algum material voltado para os estudantes brasileiros	Não contém músicas conhecidas para iniciantes
Curso Superior	Suzuki Cello School, Vol I. (Shinichi Suzuki), Violoncello Method, Vol I (Friedrich Dotzauer)	Salvador – BA	Elaboração gradativa do desenvolvimento da técnica, variedade de aspectos abordados, musicalidade.		Limitação de repertório.
Aula Particular, Escola Pública	Violoncello Method, Vol I (Friedrich Dotzauer), Sebastian Lee, 40 Easy Etude for cello Op.70	Salvador e Camaçari – BA	São livros que proporcionam o estudo bem completo da primeira posição e suas extensões. São trabalhados também fundamentos como: articulação,		Pode-se dizer que estes livros não priorizam a diversificação de ritmos nordestino e brasileiro

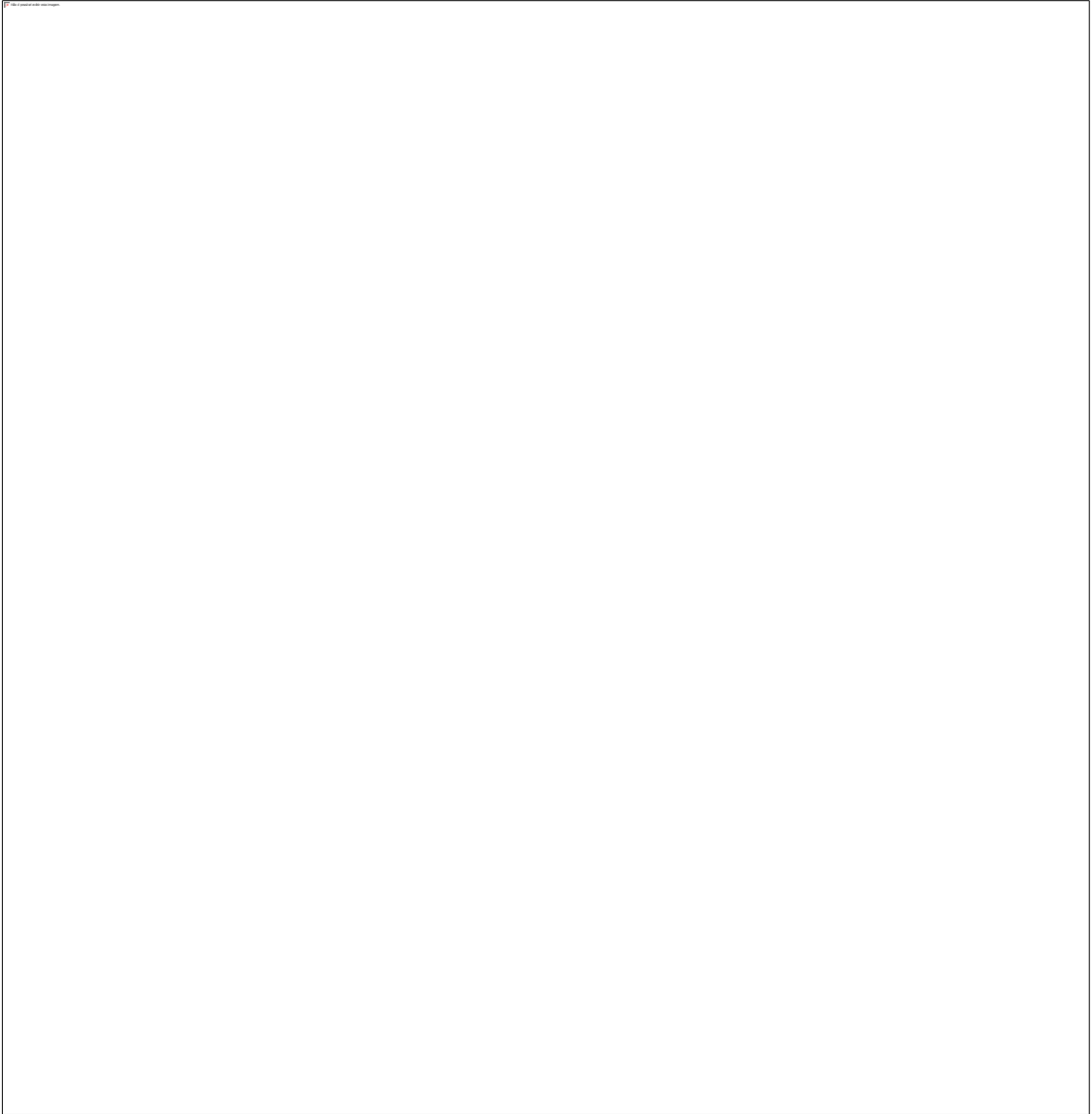
			mudanças de cordas, sonoridade e golpes de arcos diferentes. São livros que trazem melodias e acompanhamentos, podendo ser feito por dois cellos, possibilitando ao iniciante a prática em conjunto desde o início.		
Aula Particular, ONG / Projetos Sociais	Método prático para violoncelo, vol. I (Nelson Gama), Suzuki Cello School, Vol I (Shinichi Suzuki), Violoncello Method, Vol I (Friedrich Dotzauer).	Salvador	Dotzauer - Afinação / Posição Suzuki - Muitas músicas Gama - Afinação	Se tivesse um livro com música brasileira seria legal, pois quando fosse tocar lembraria como é a música e ficaria mais fácil. Se tivesse alguém para refazer o Suzuki com músicas brasileiras seria legal.	Dotzauer - Repete muito Suzuki - Músicas desconhecidas Gama - Afinação
ONG / Projetos Sociais	Suzuki Cello School, Vol I. (Shinichi Suzuki)	Coité, Riachão do Jacuípe – BA	Técnica e desenvolve o que aprende com músicas. Exercício com melodias. Parte do professor em baixo isso ajuda na questão da harmonia e na prática de conjunto.	Seria bom se tivesse um livro com músicas brasileiras para violoncelo.	Os alunos decoram as músicas e não querem mais ler. não tem música brasileira.
Curso Superior	Violoncello Method, Vol I (Friedrich Dotzauer), The Art of Cello Playing - Louis Potter Jr	Feira de Santana – BA	No livro The Art of Cello Playing tudo é bom, as informações são passadas gradativamente aos alunos e com uma grande preocupação gráfica.		Como ele não é um livro voltado para o público brasileira, sinto a falta de música brasileira.

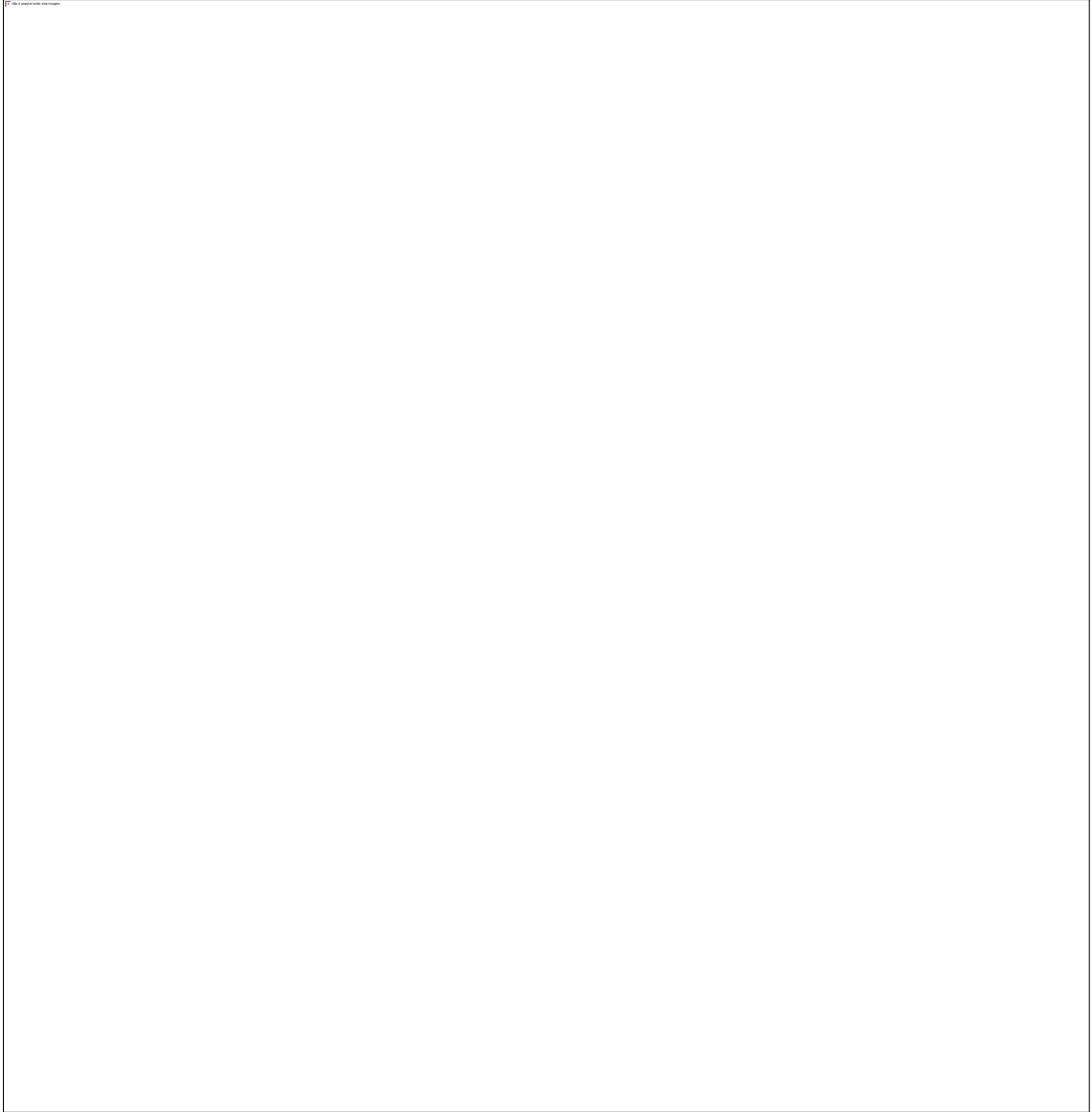
## APÊNDICE II: ARRANJO DA MÚSICA “DRÃO”

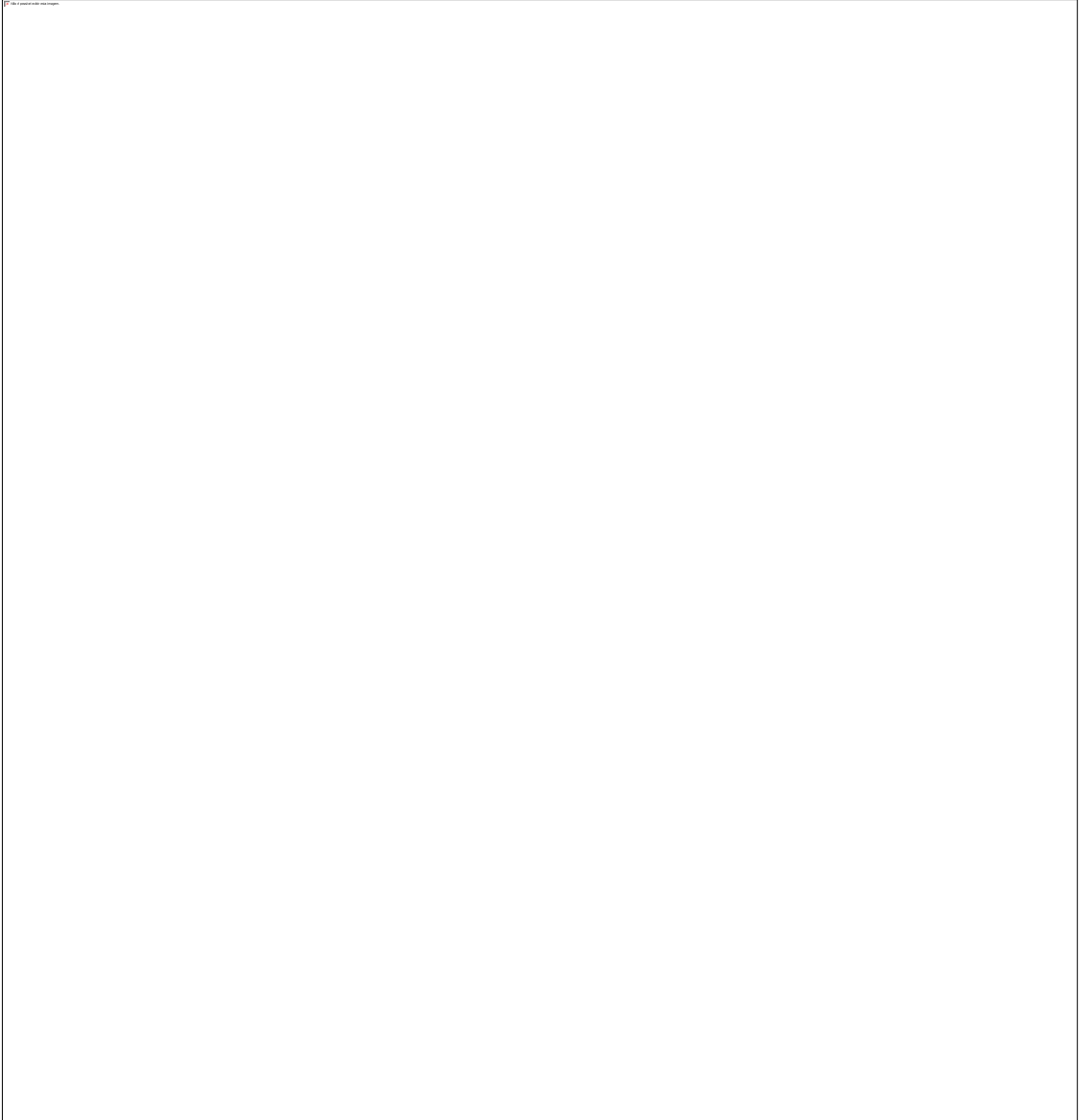






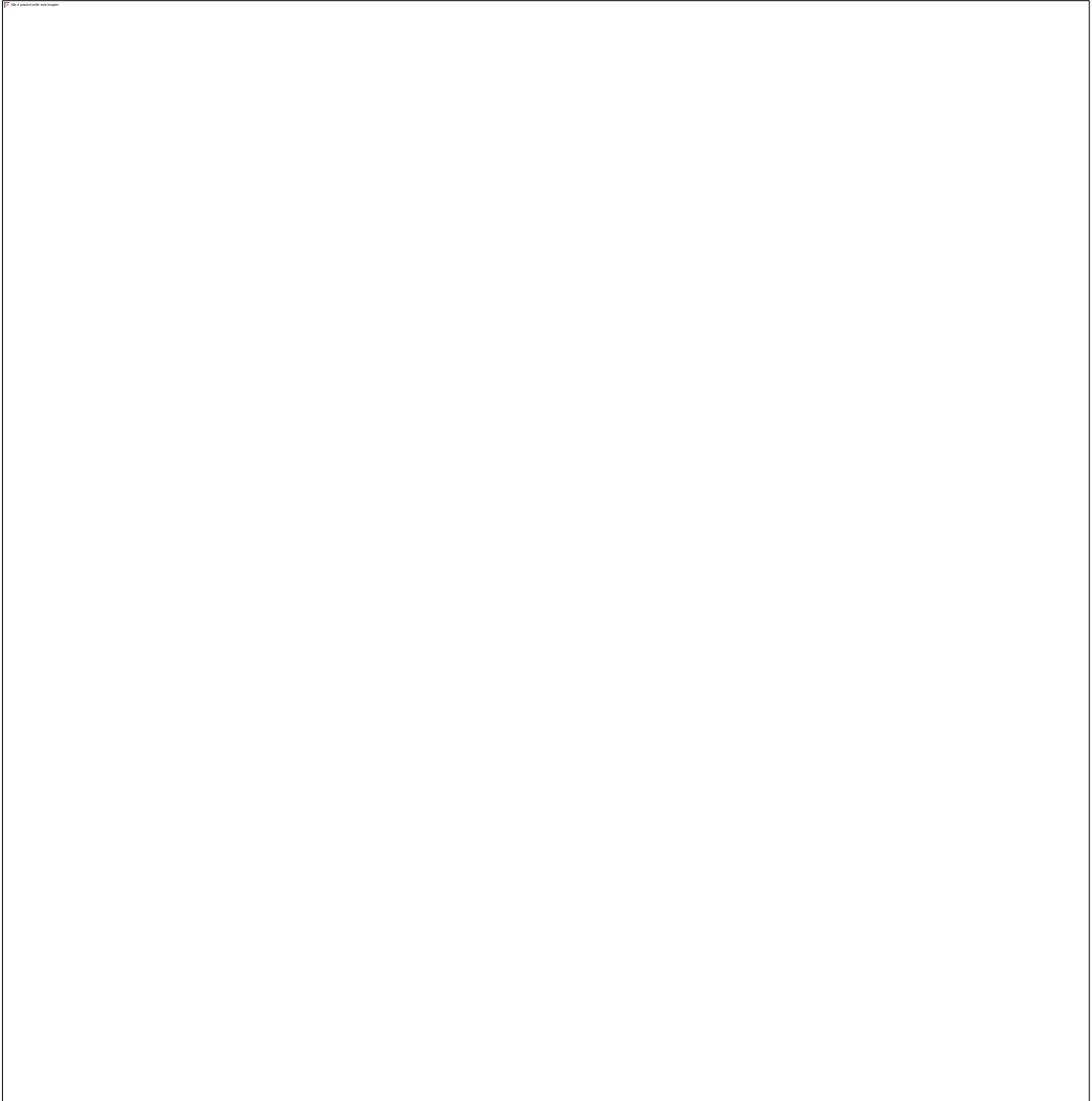


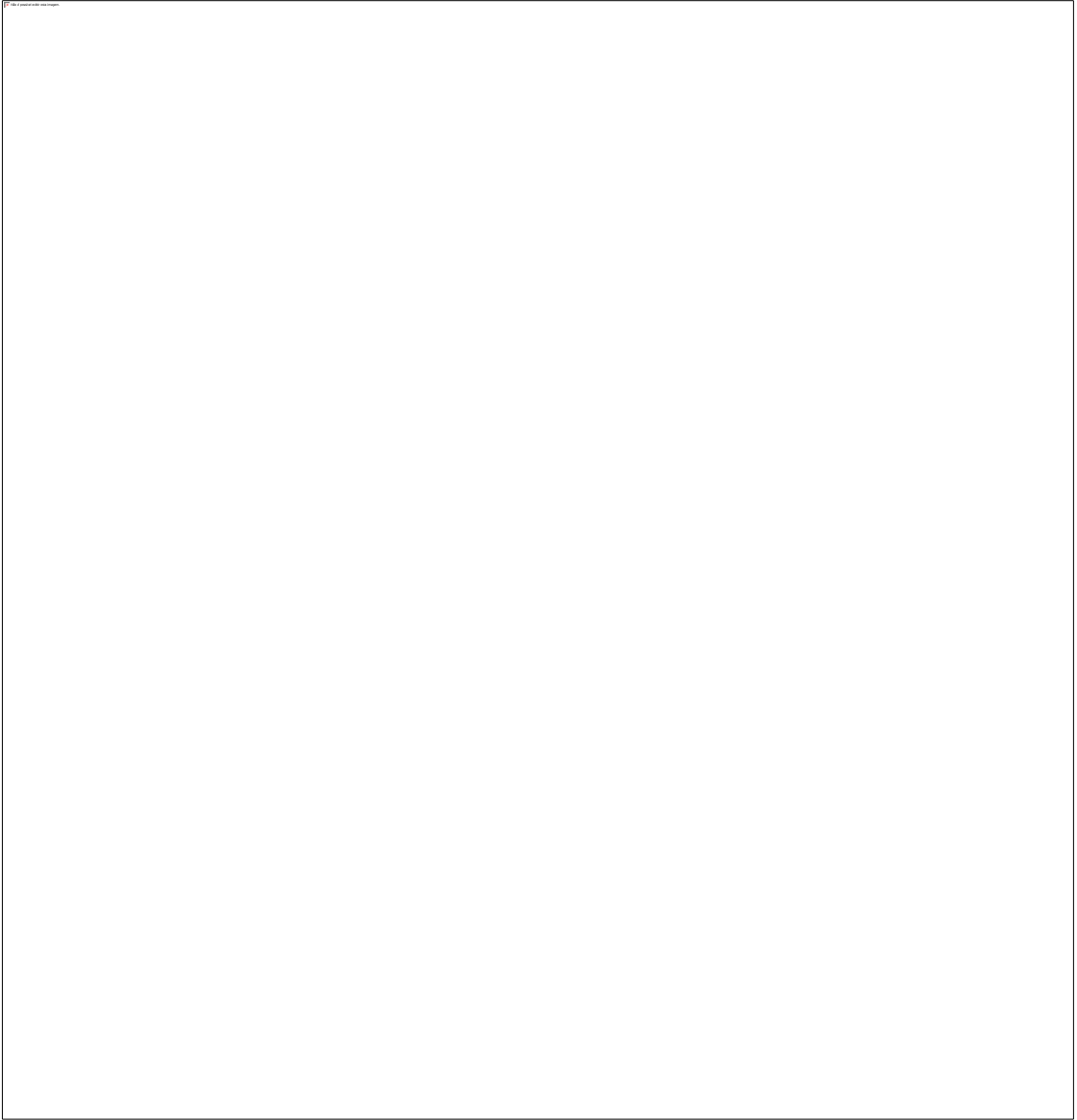


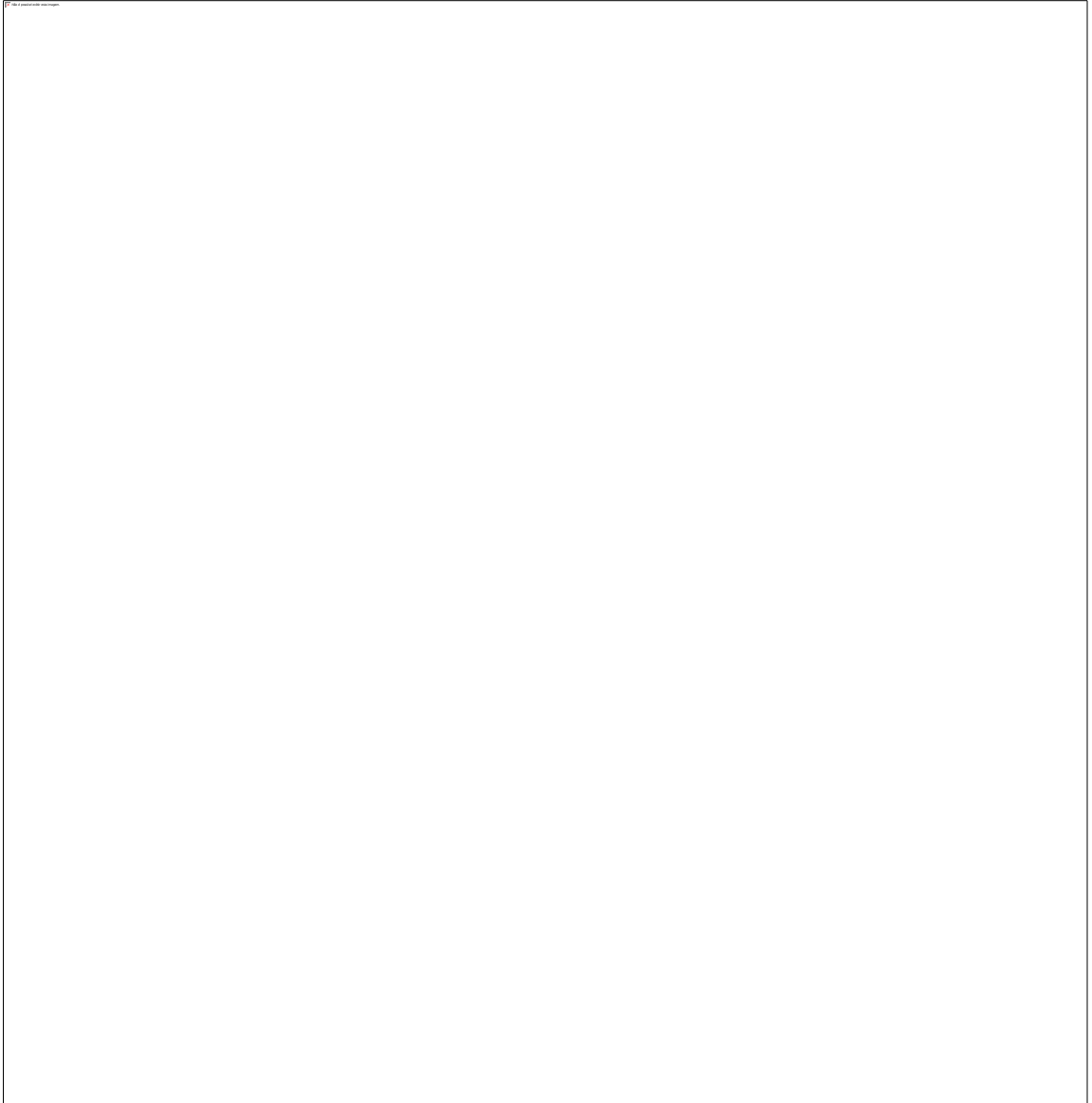


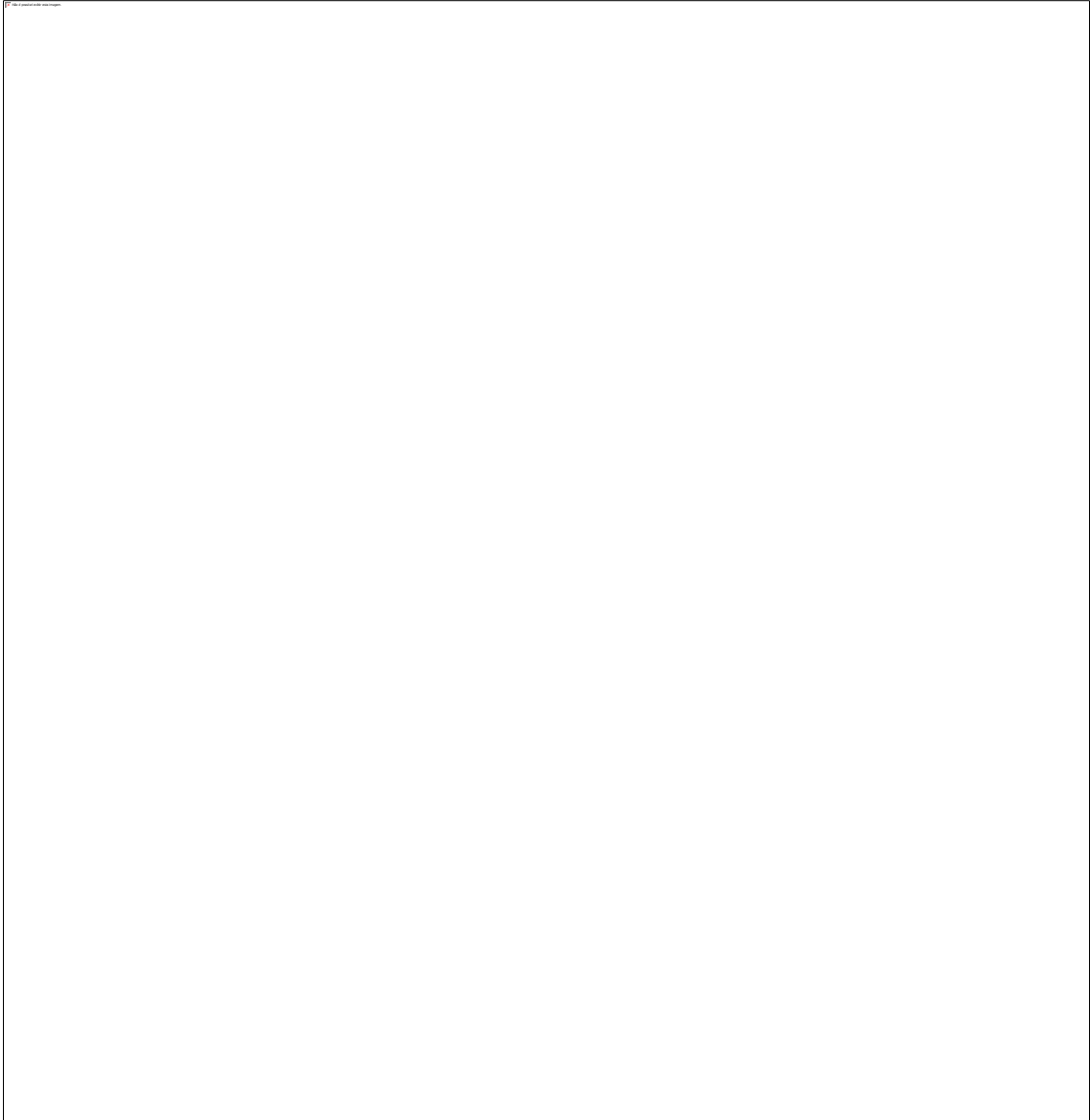


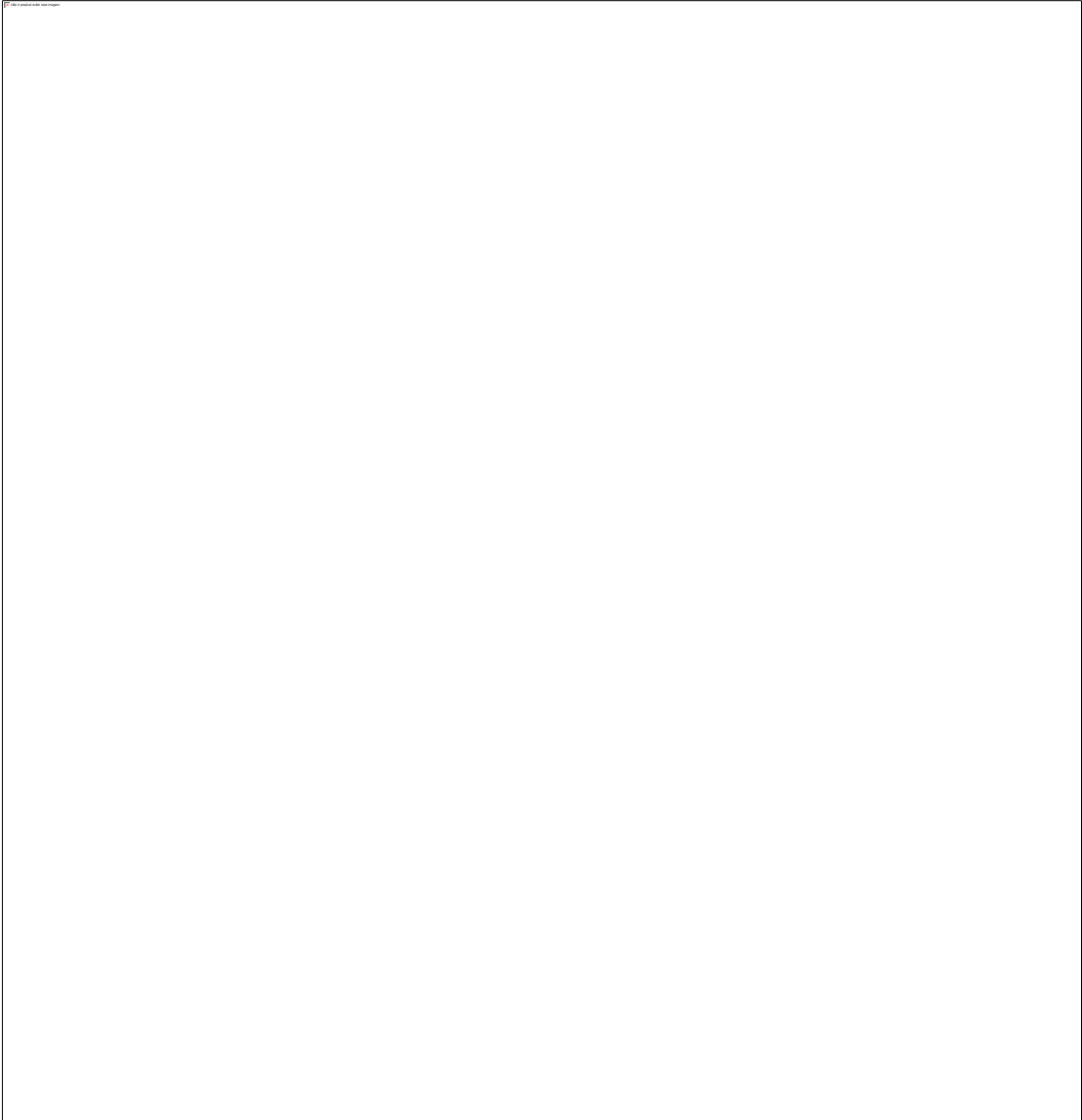




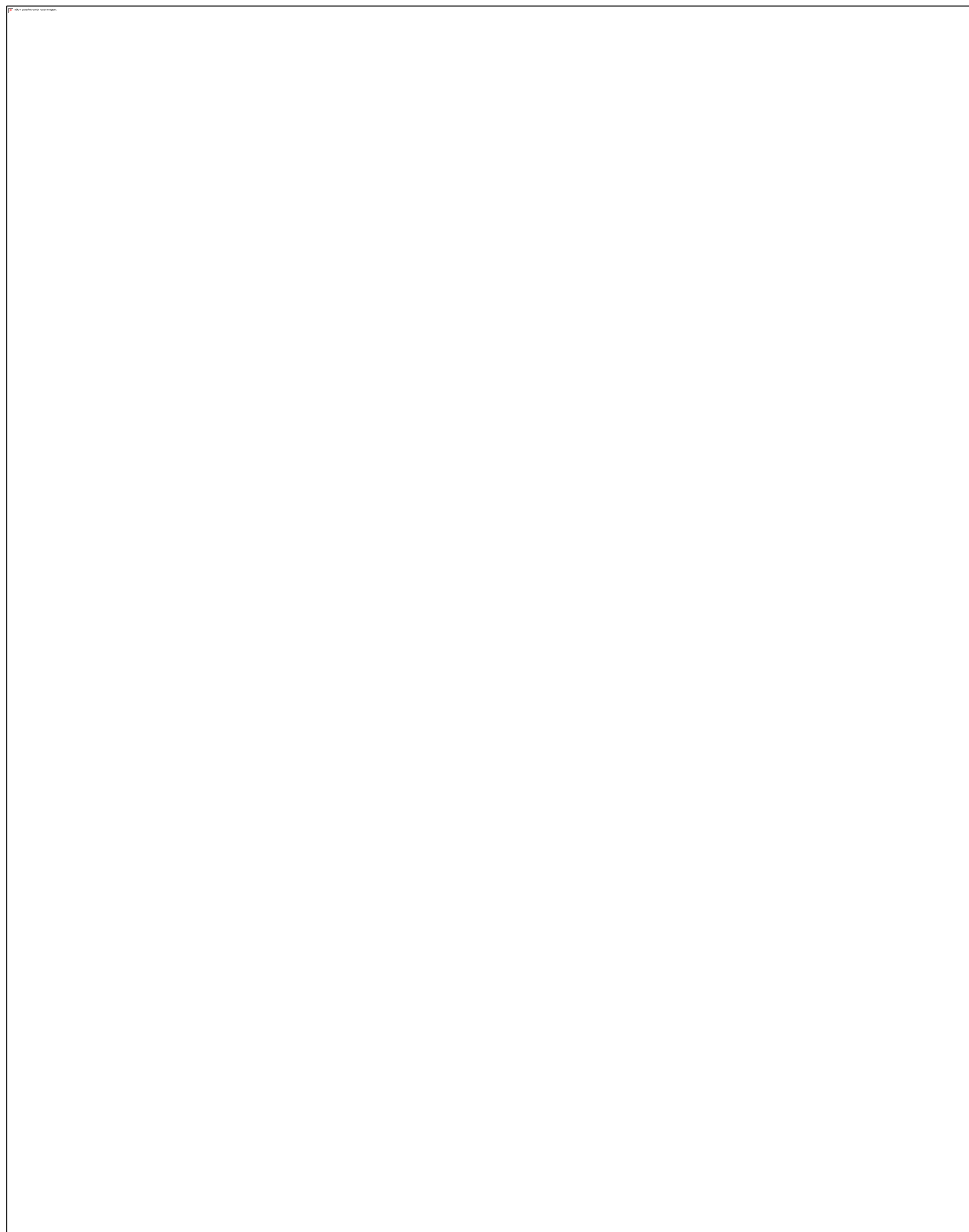


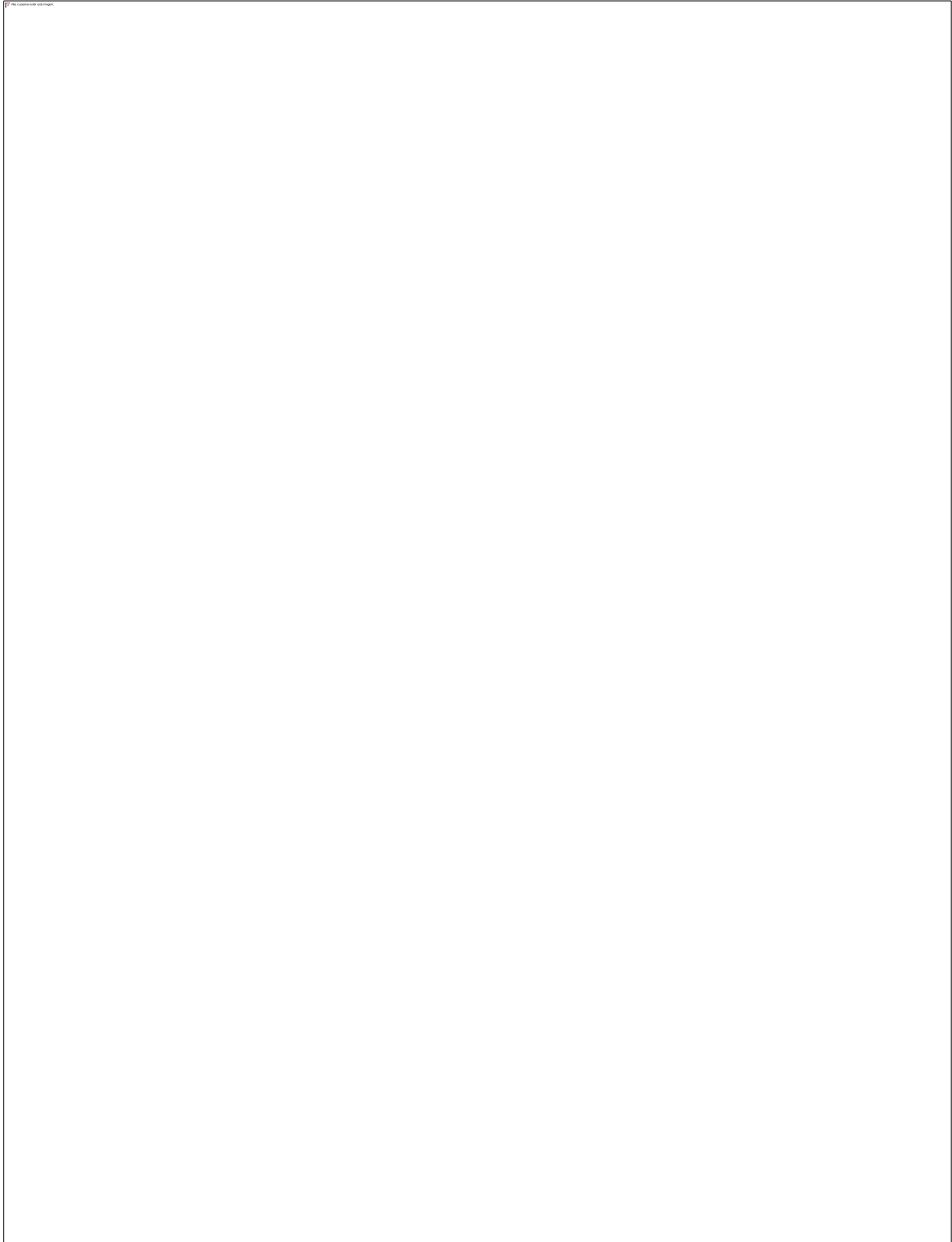




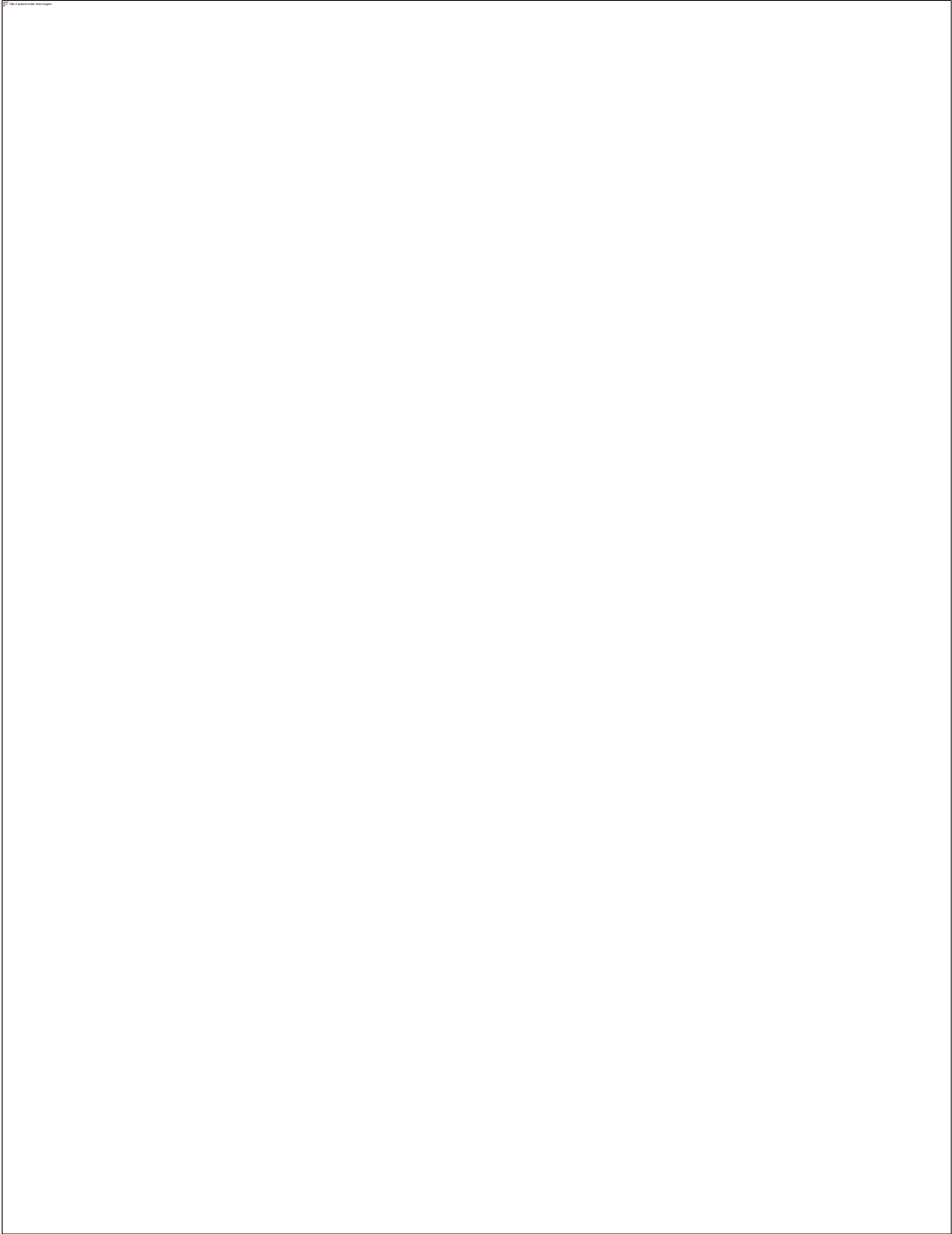


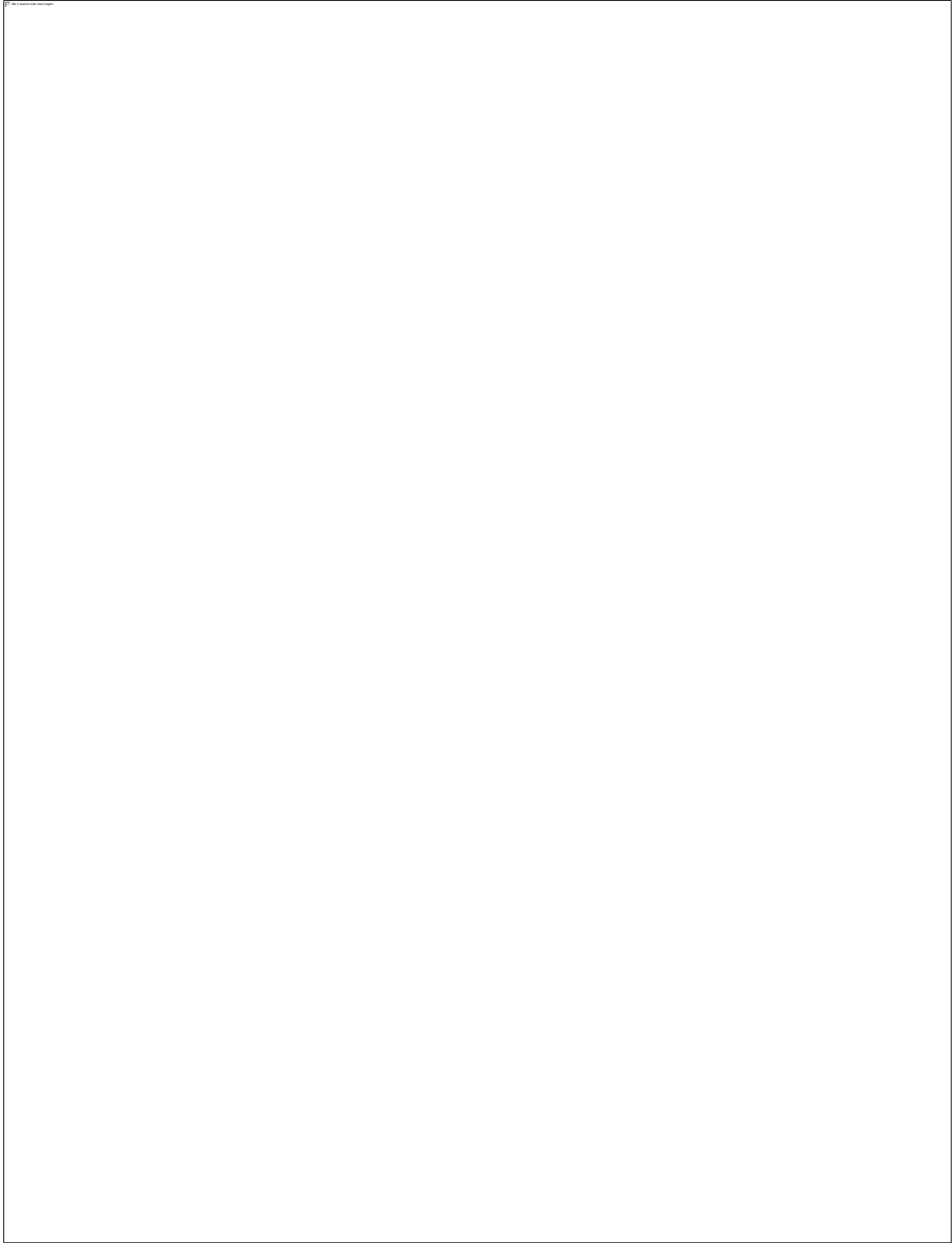
**APÊNDICE III: ARRANJO DO MEDLEY “ASA BRANCA / ASSUM PRETO”.**

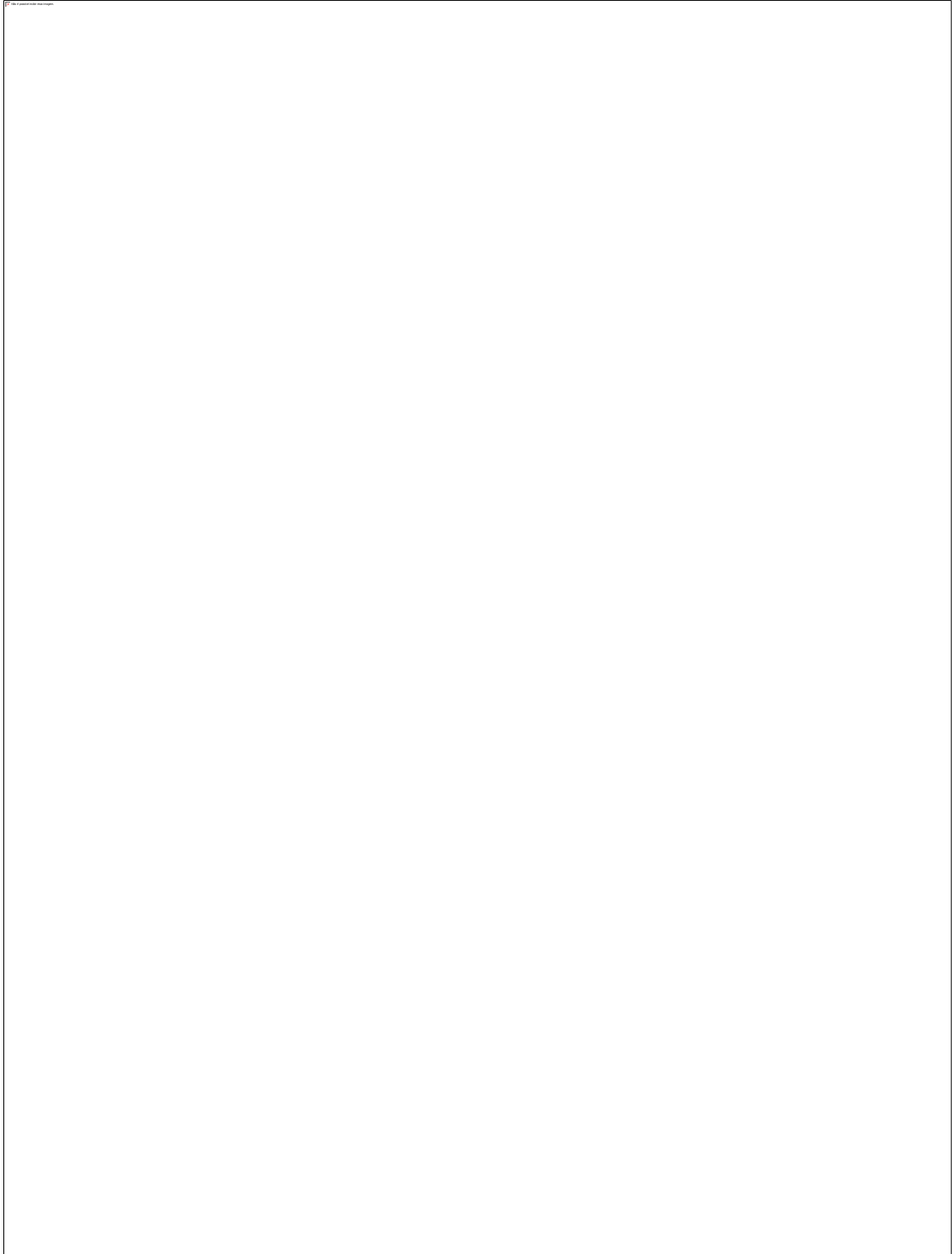


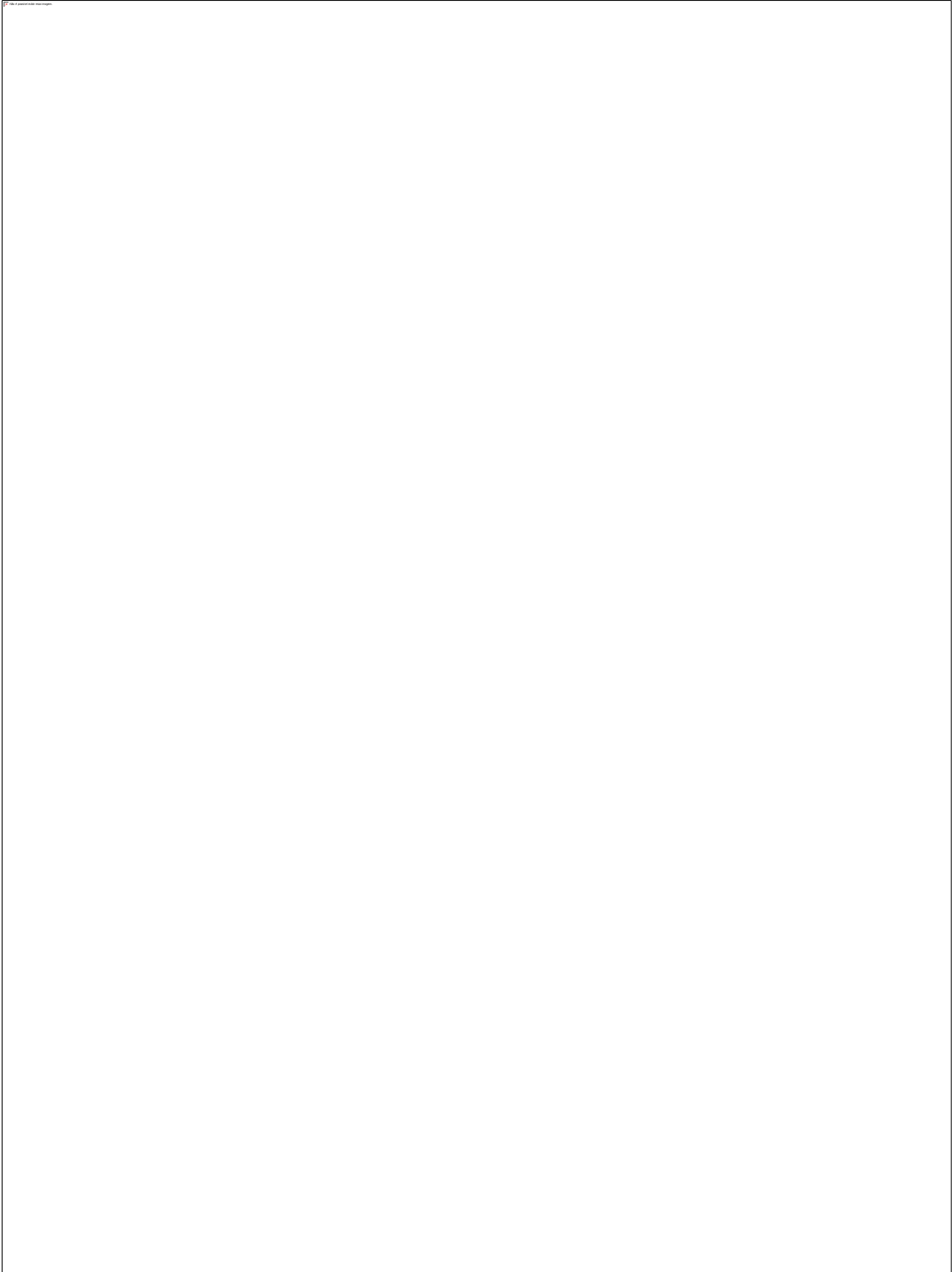


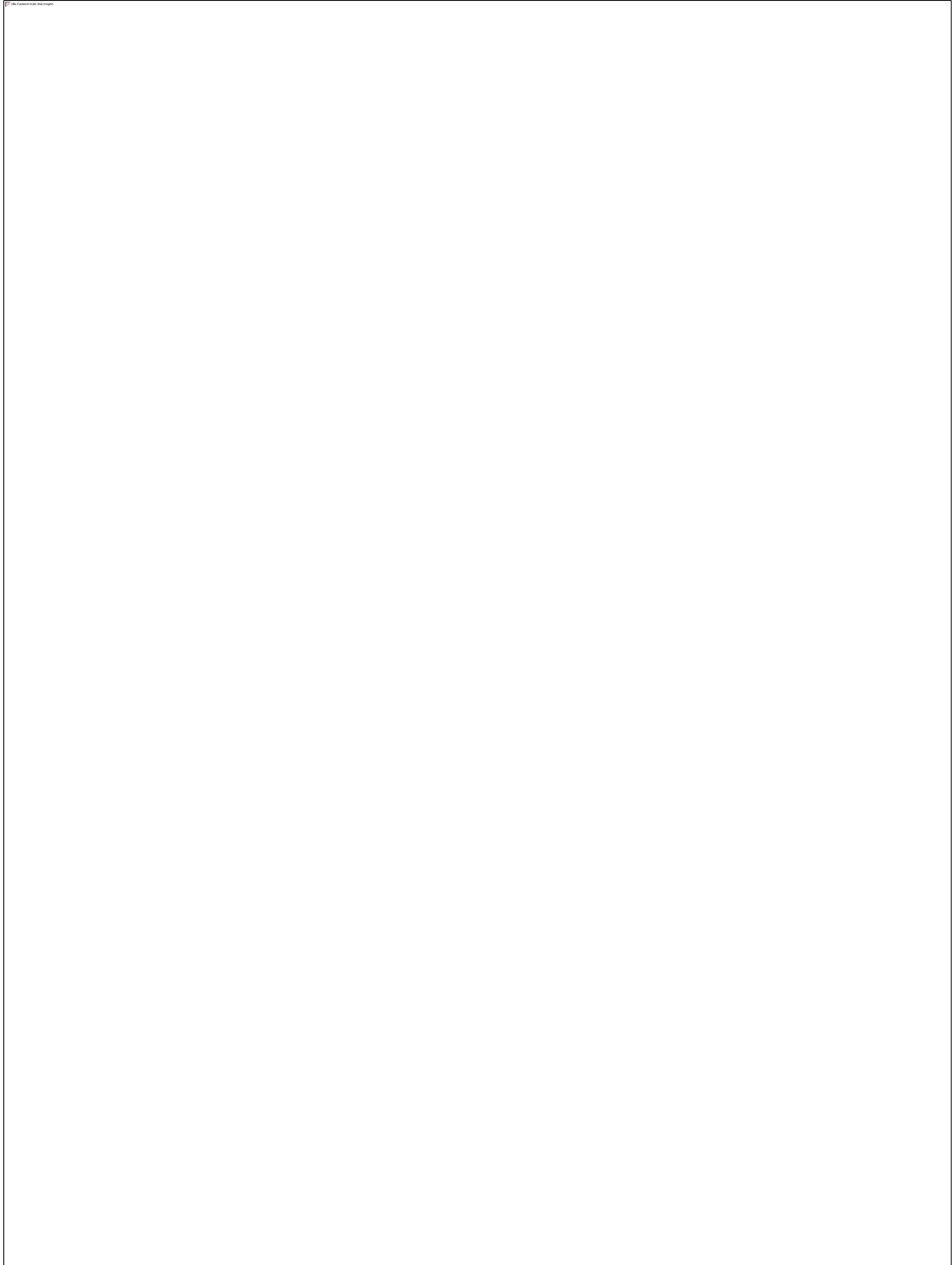


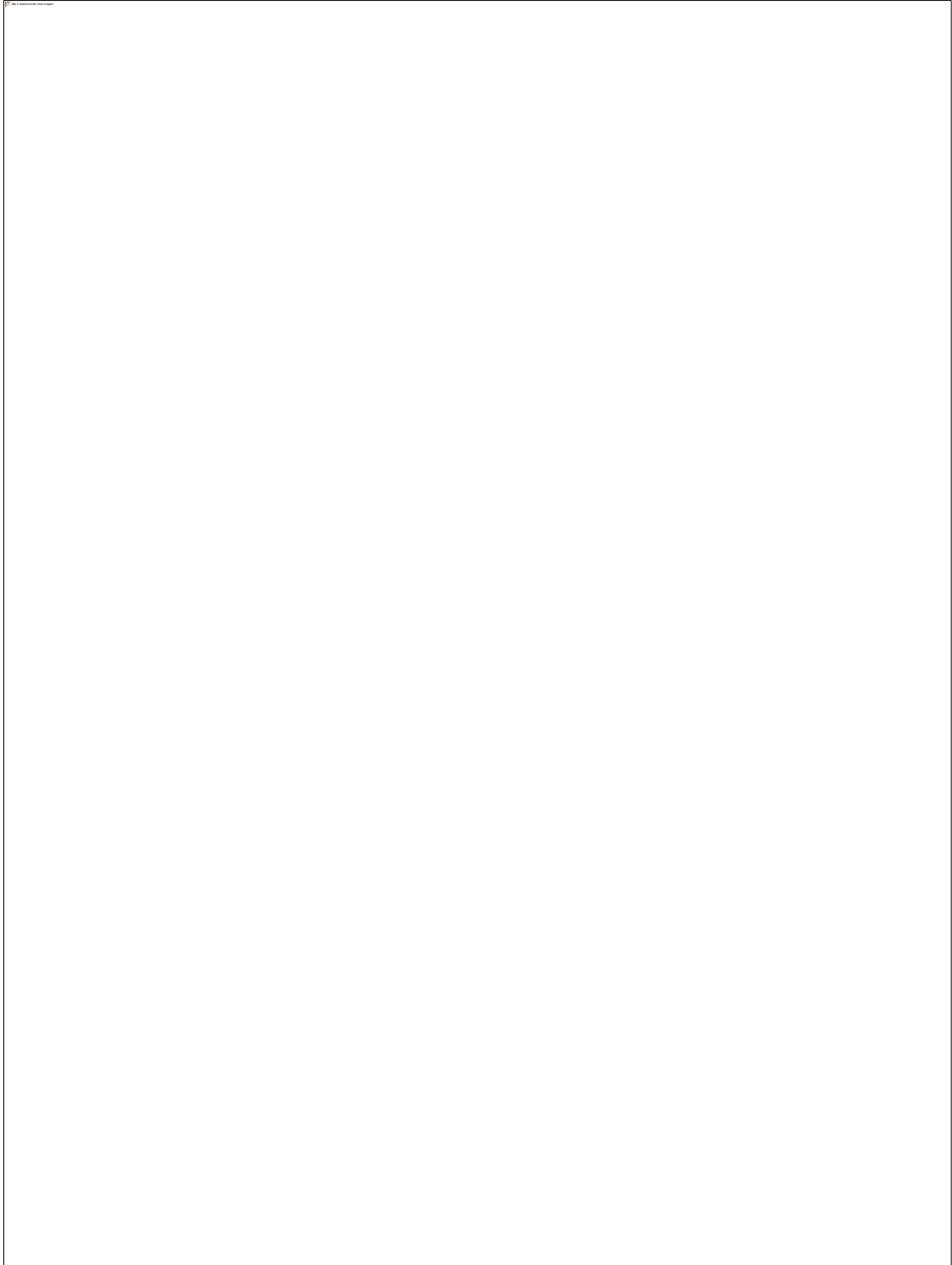


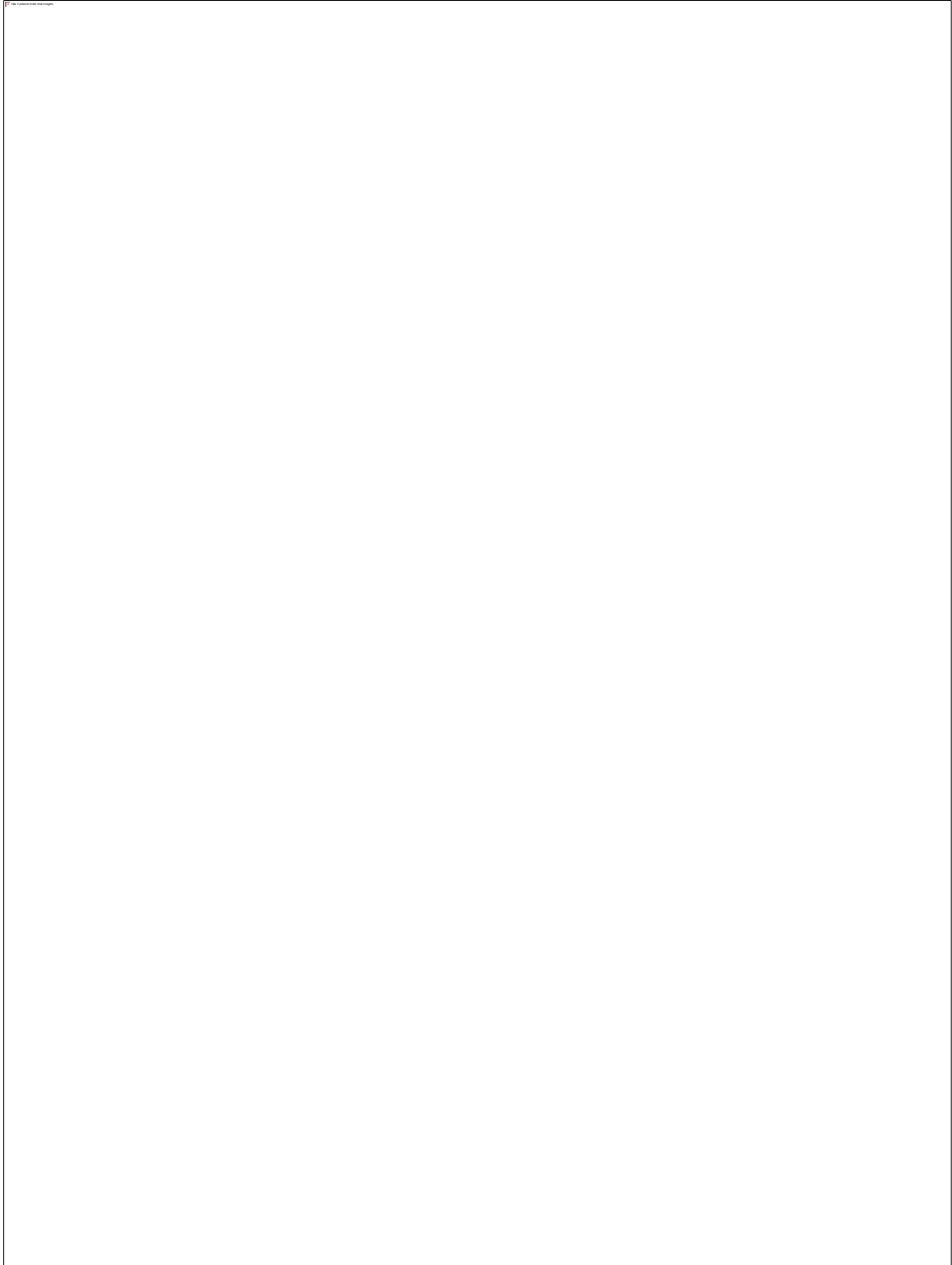


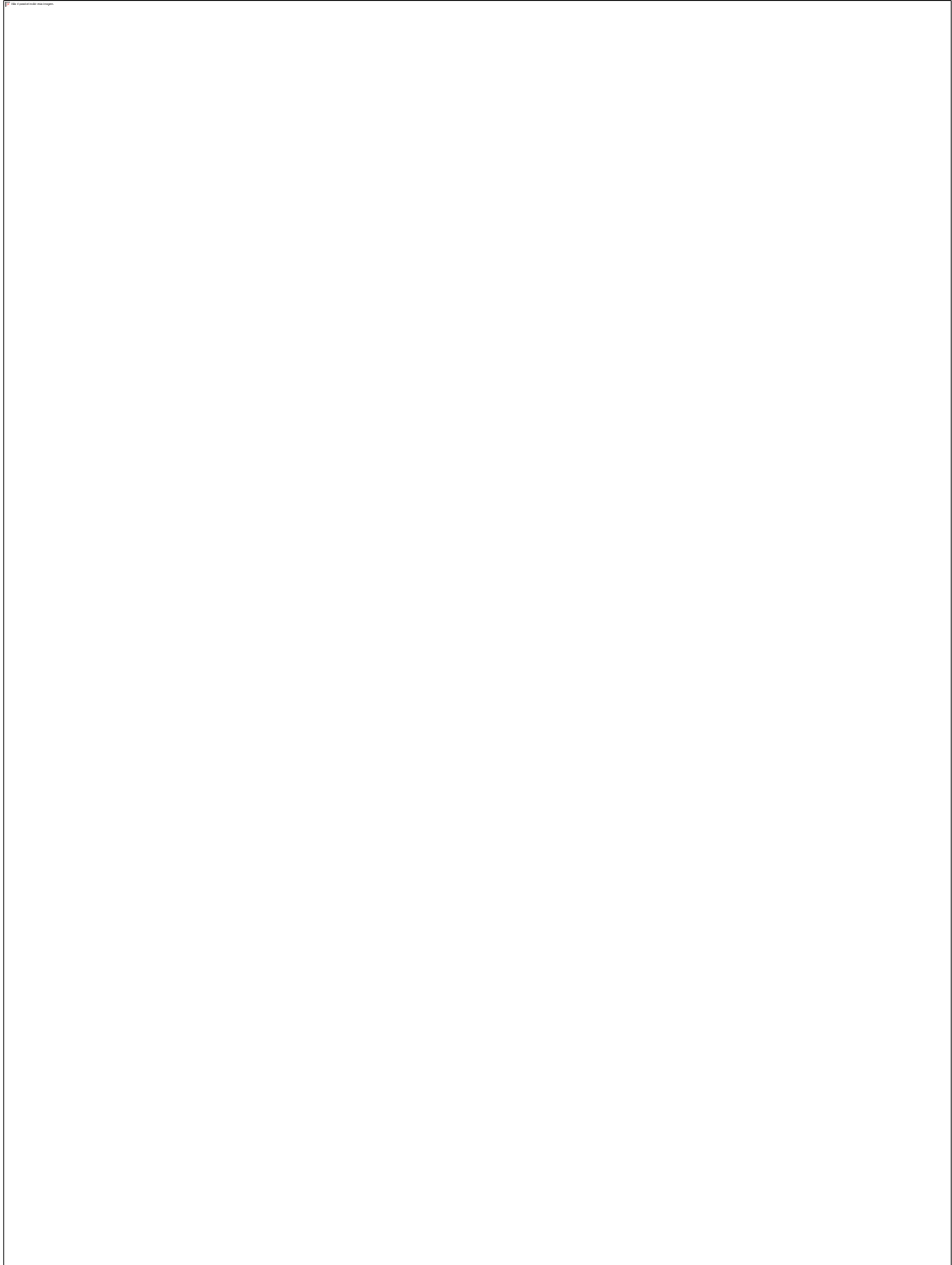




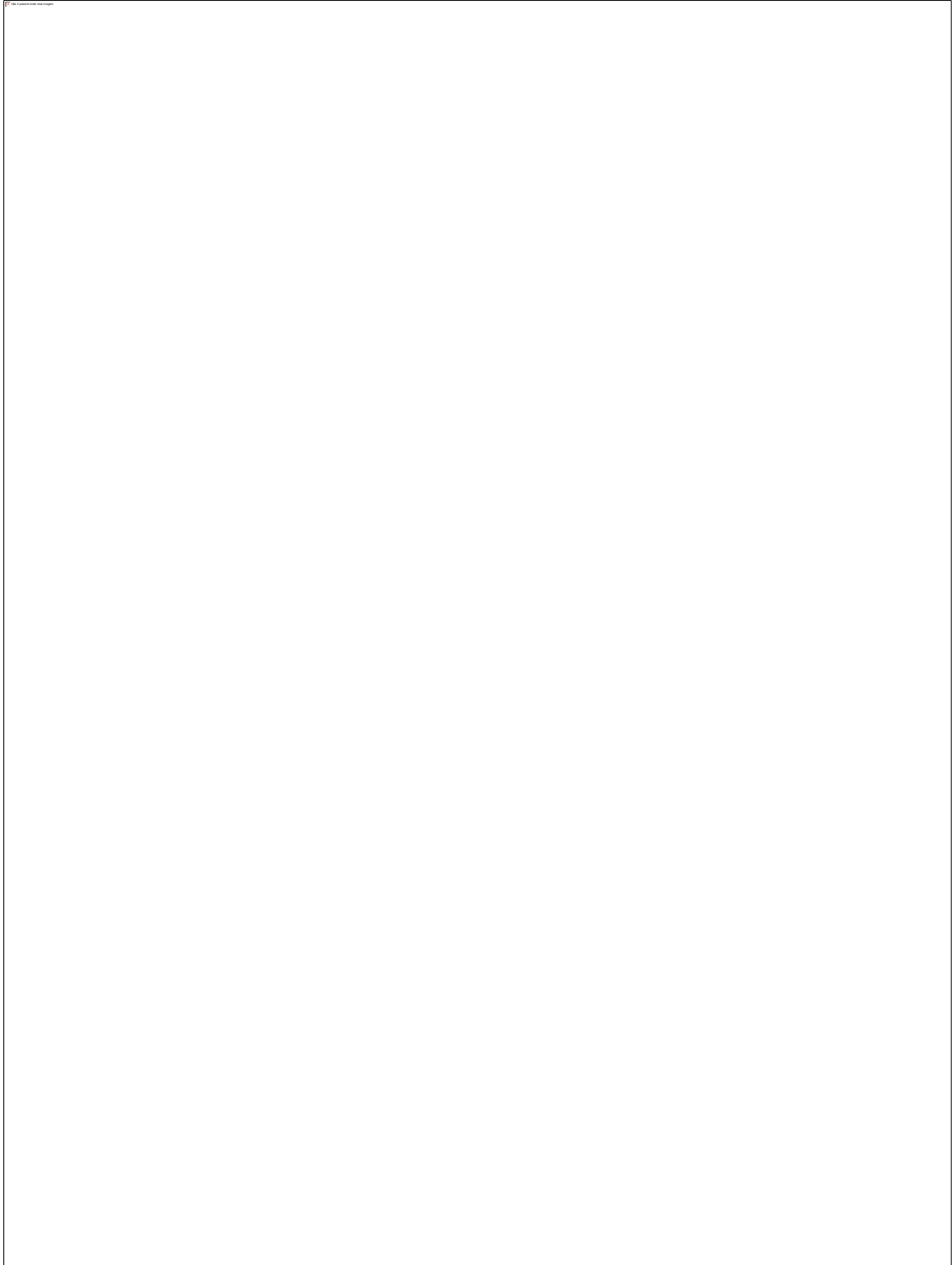


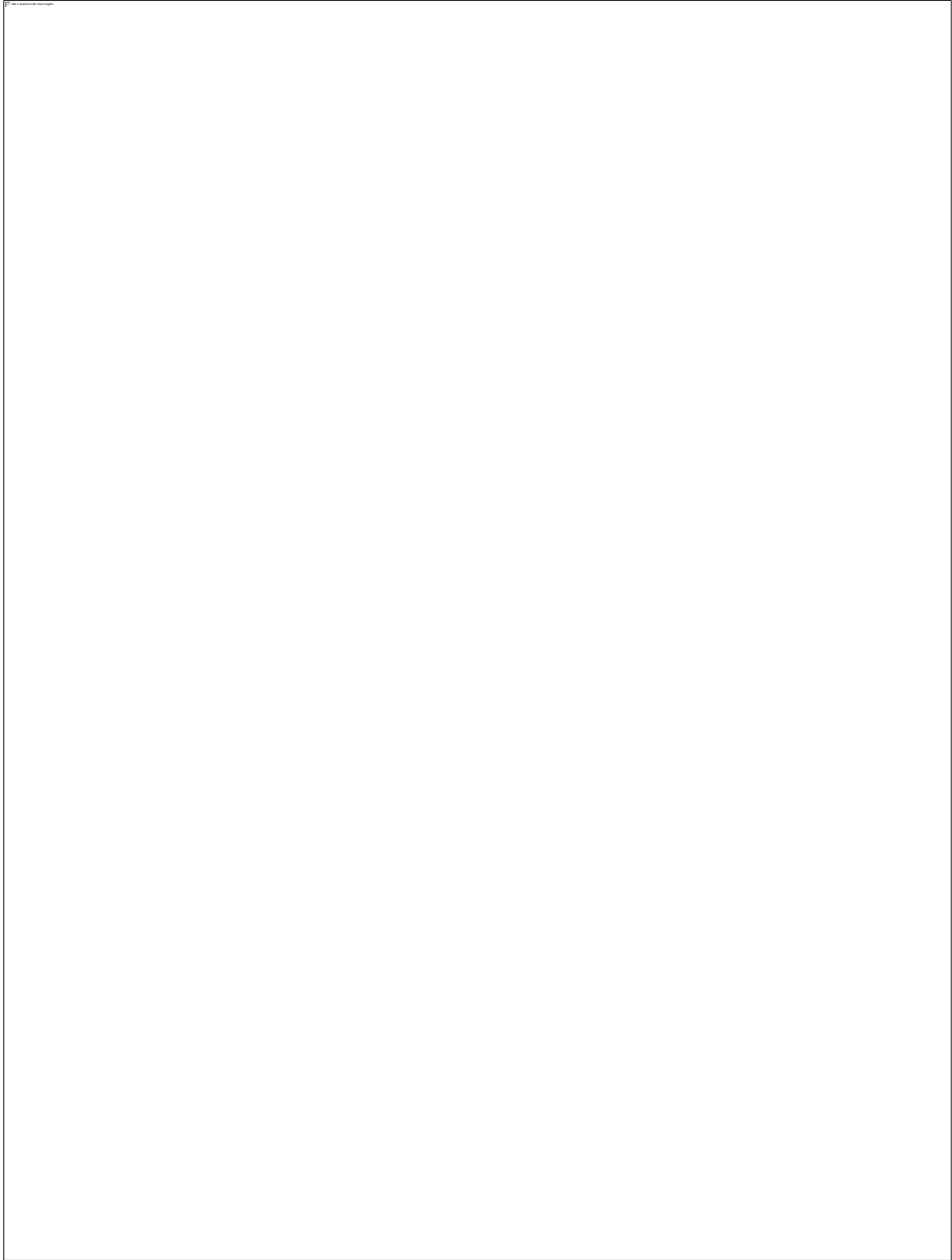


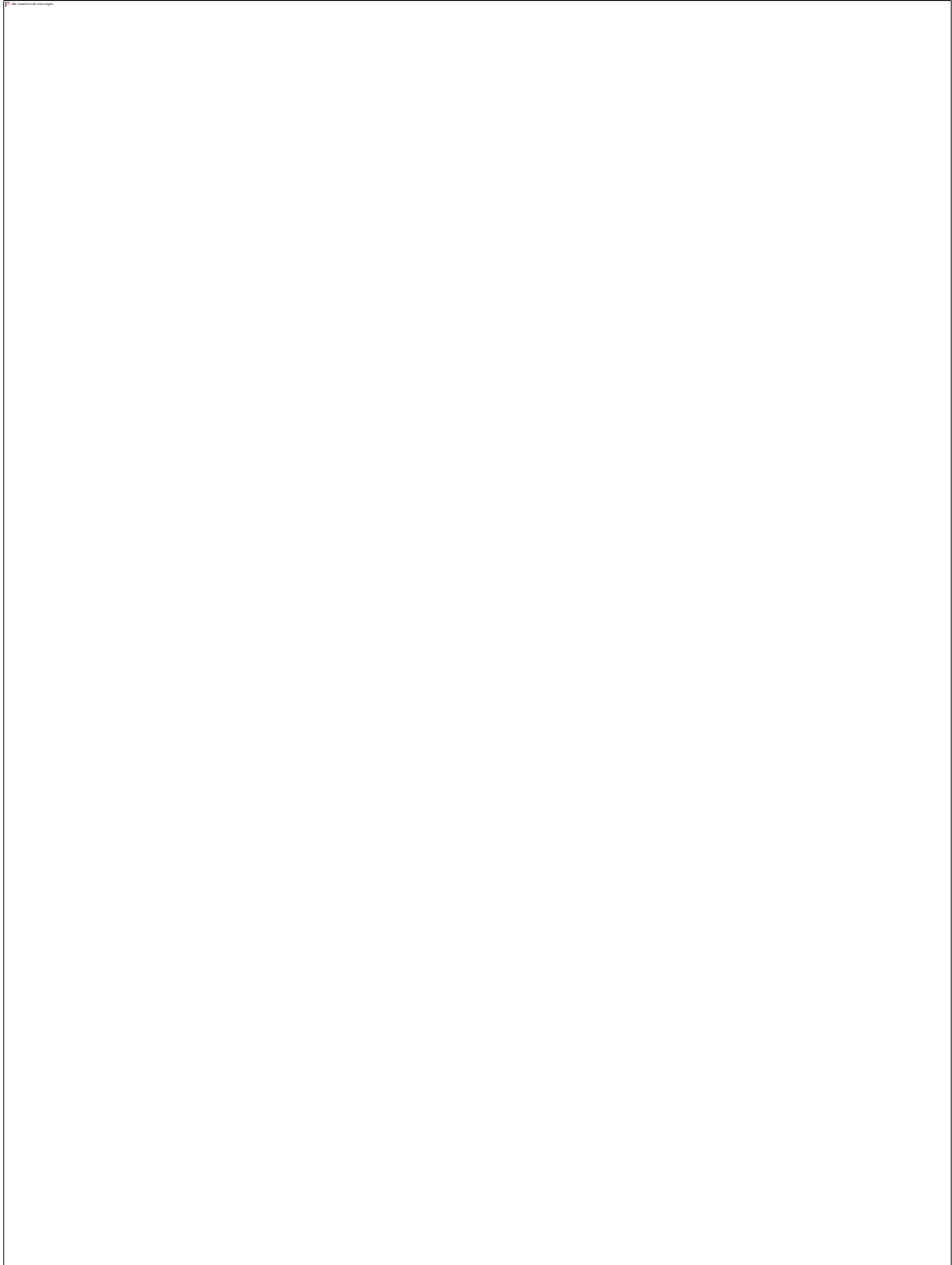


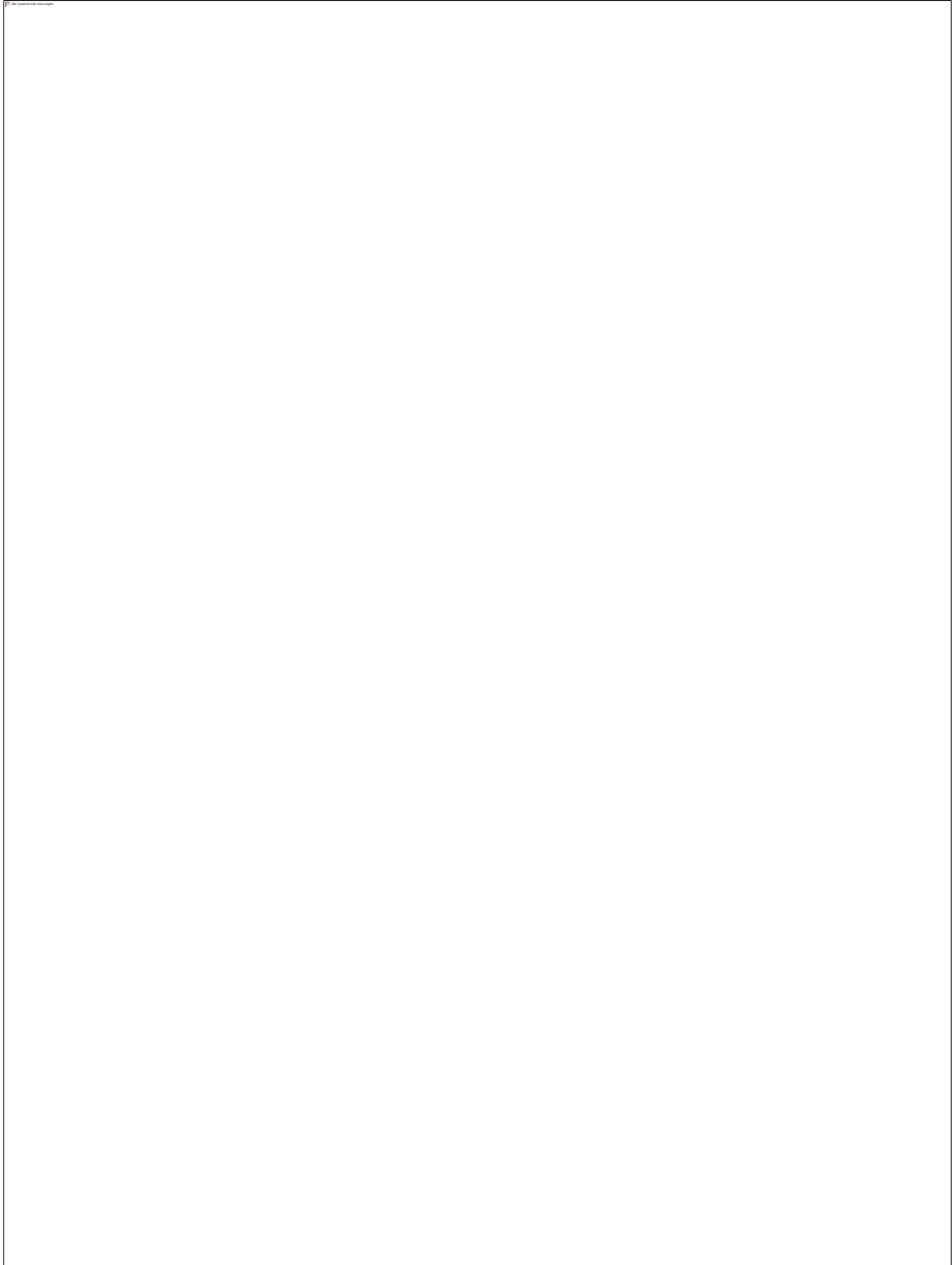


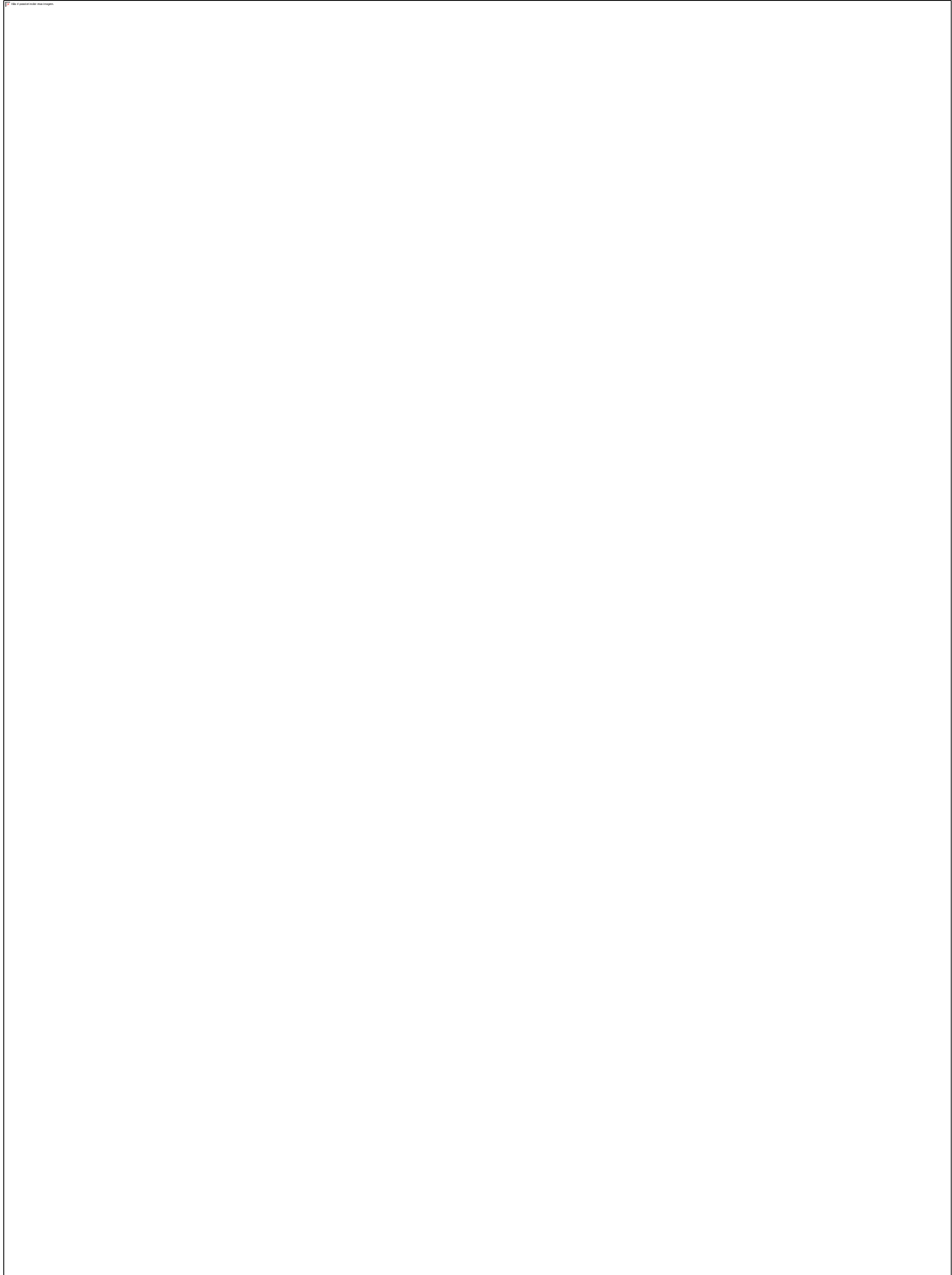


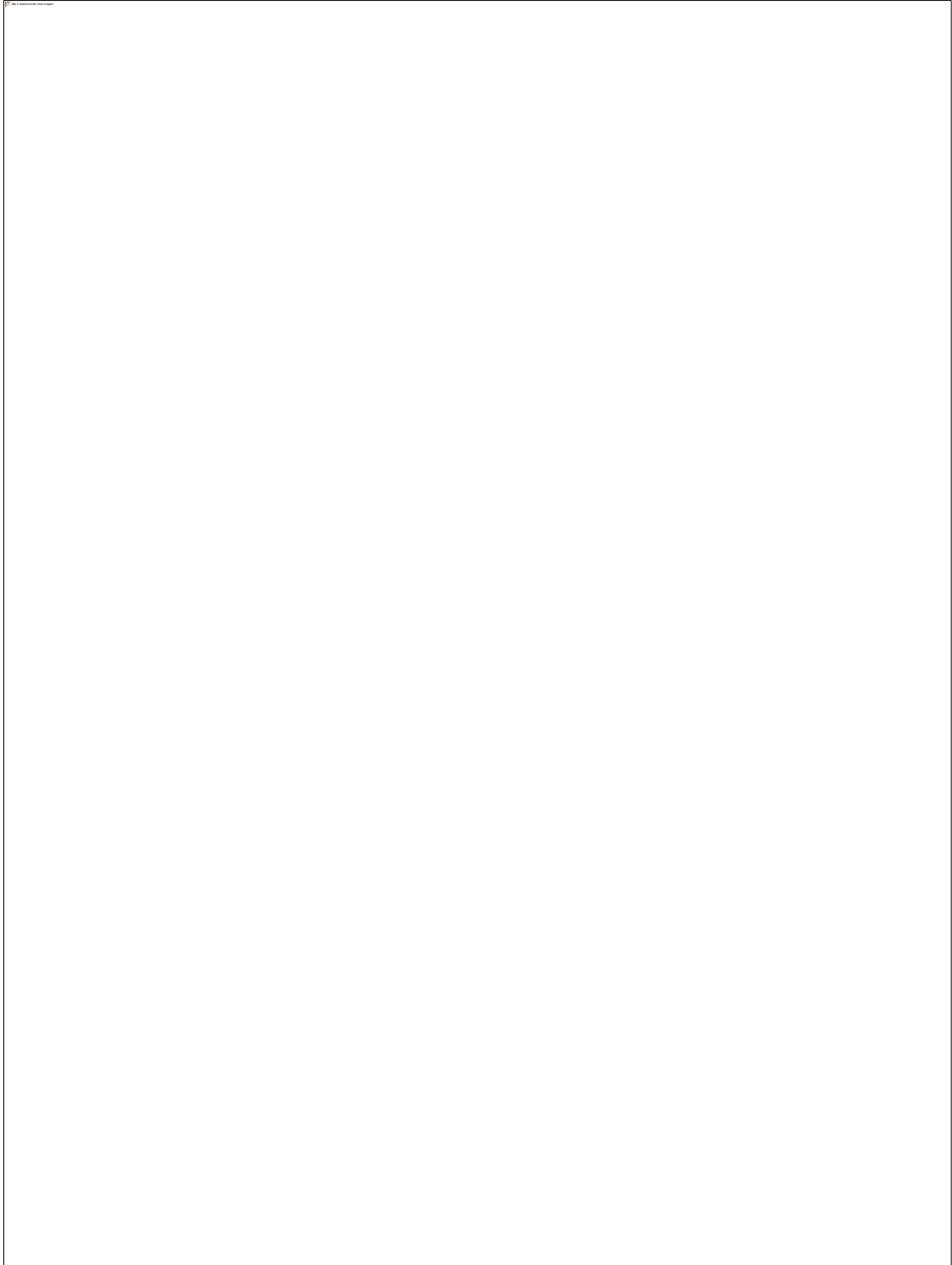


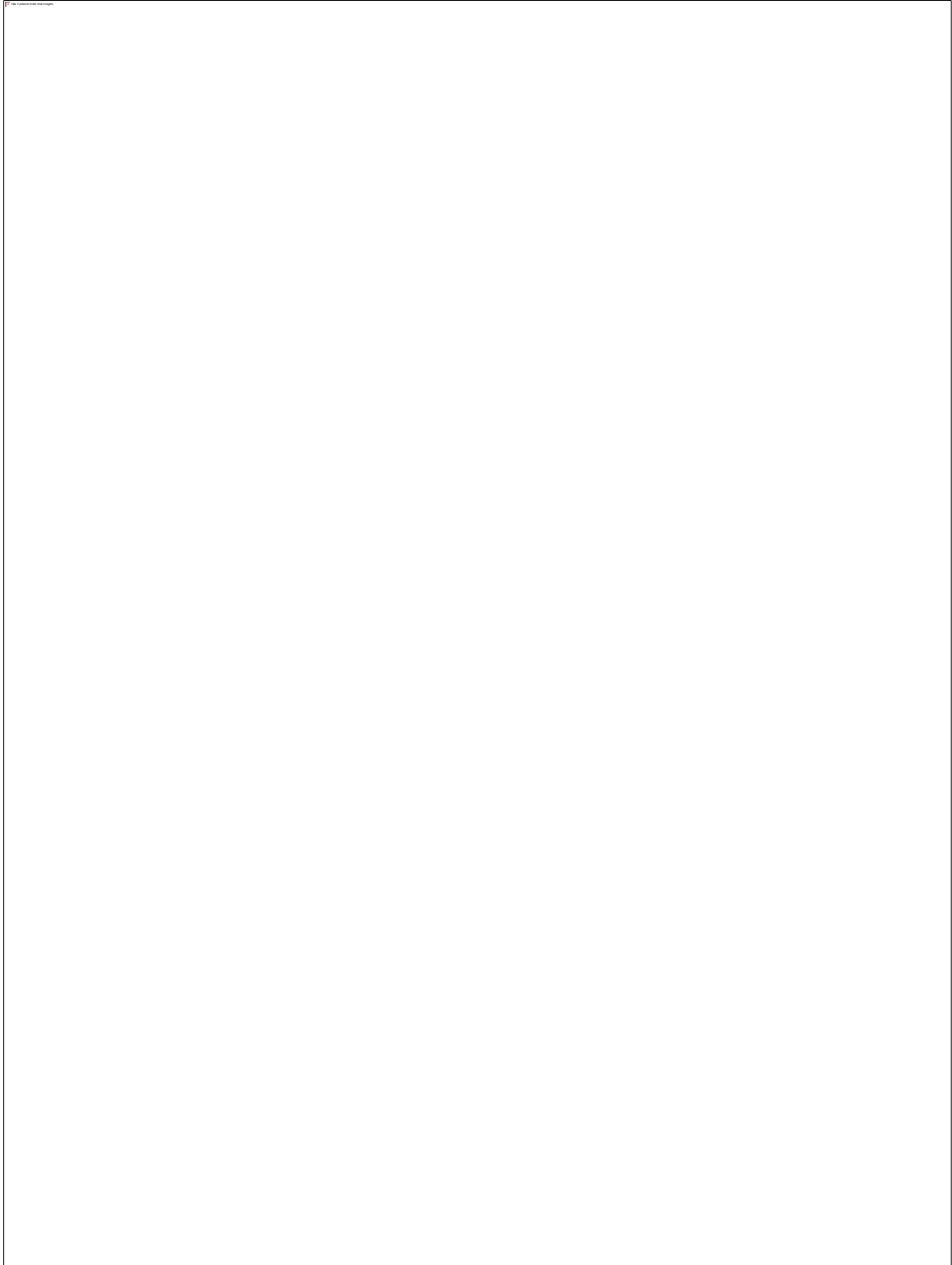


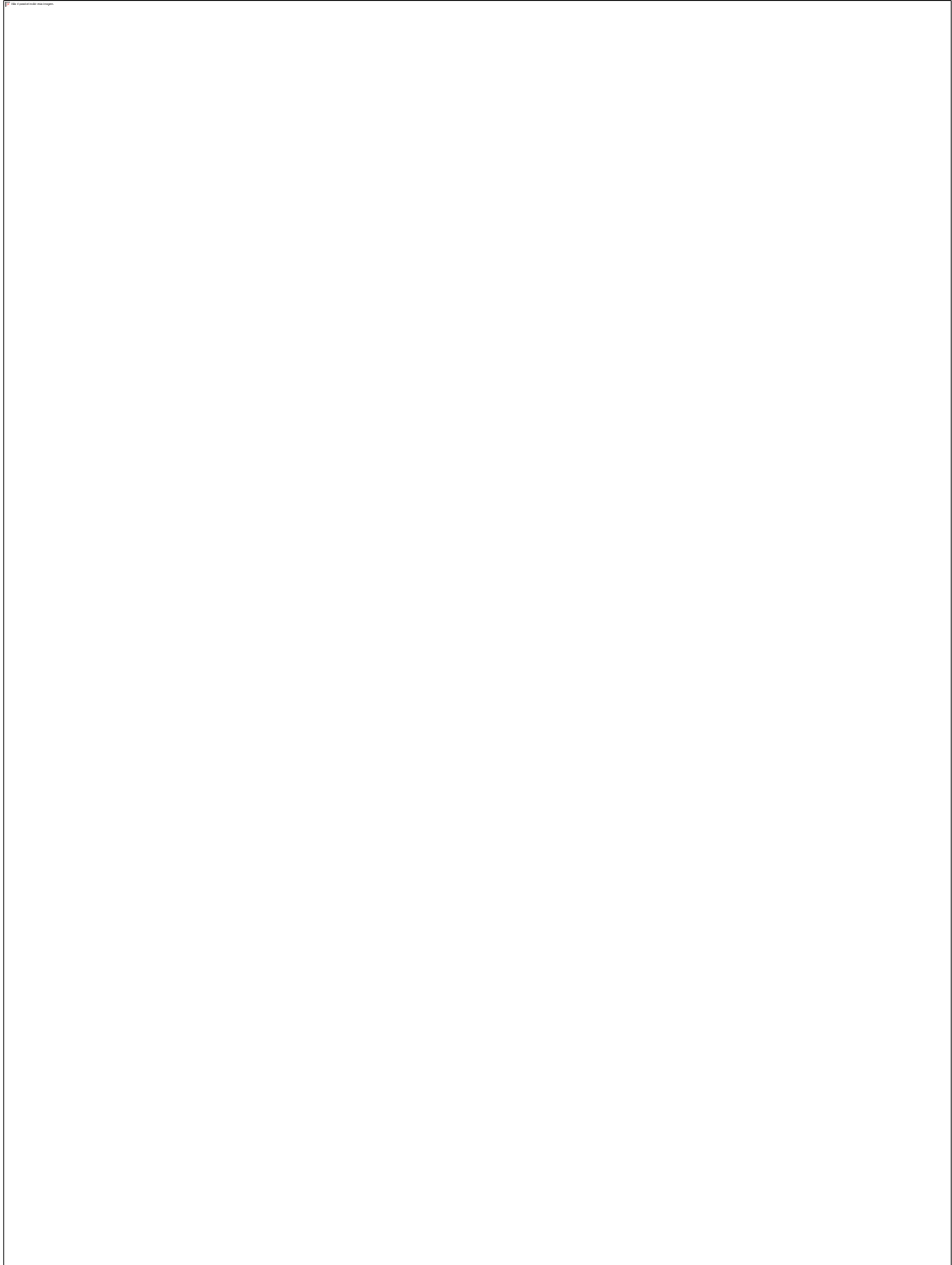




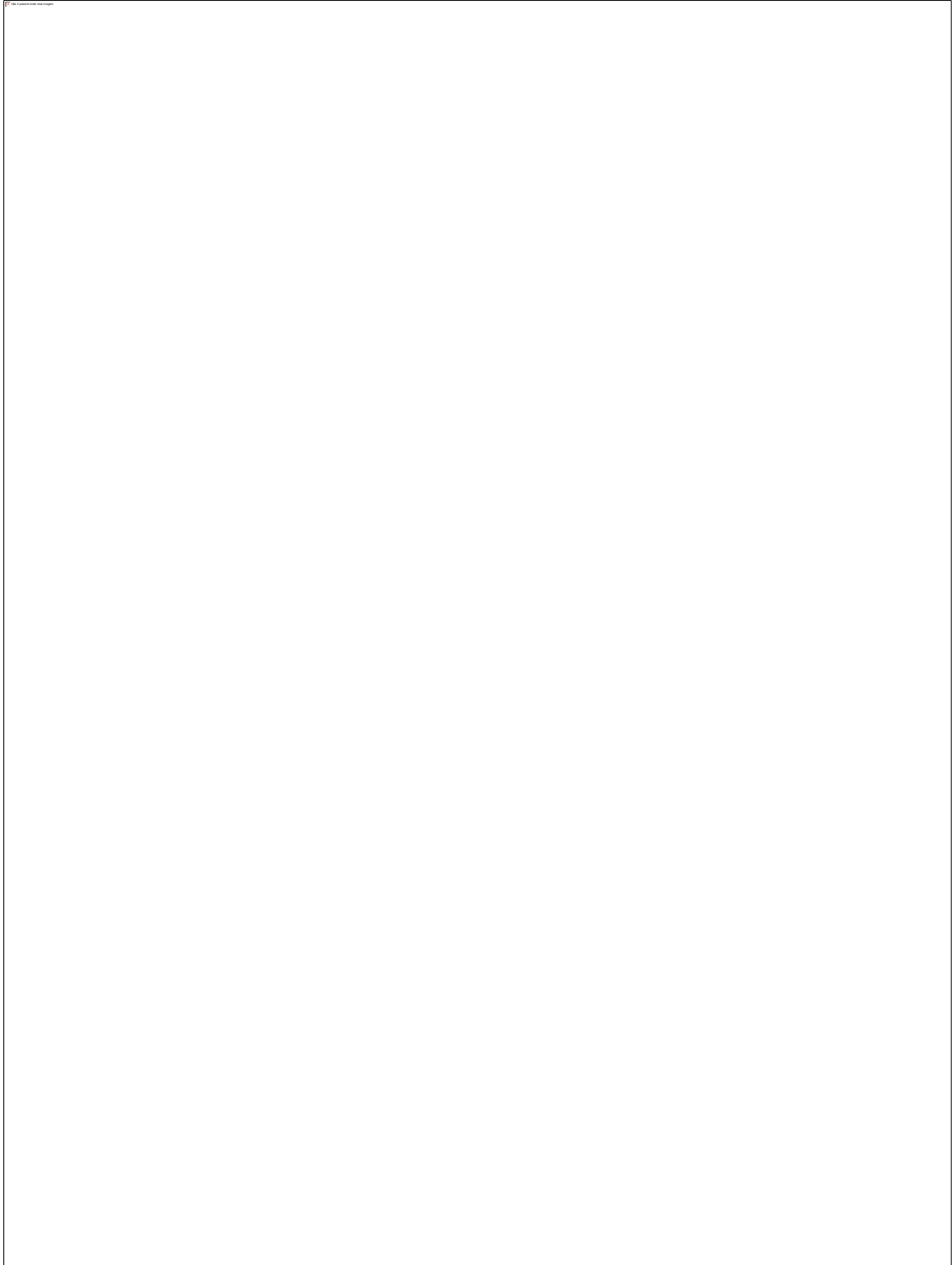


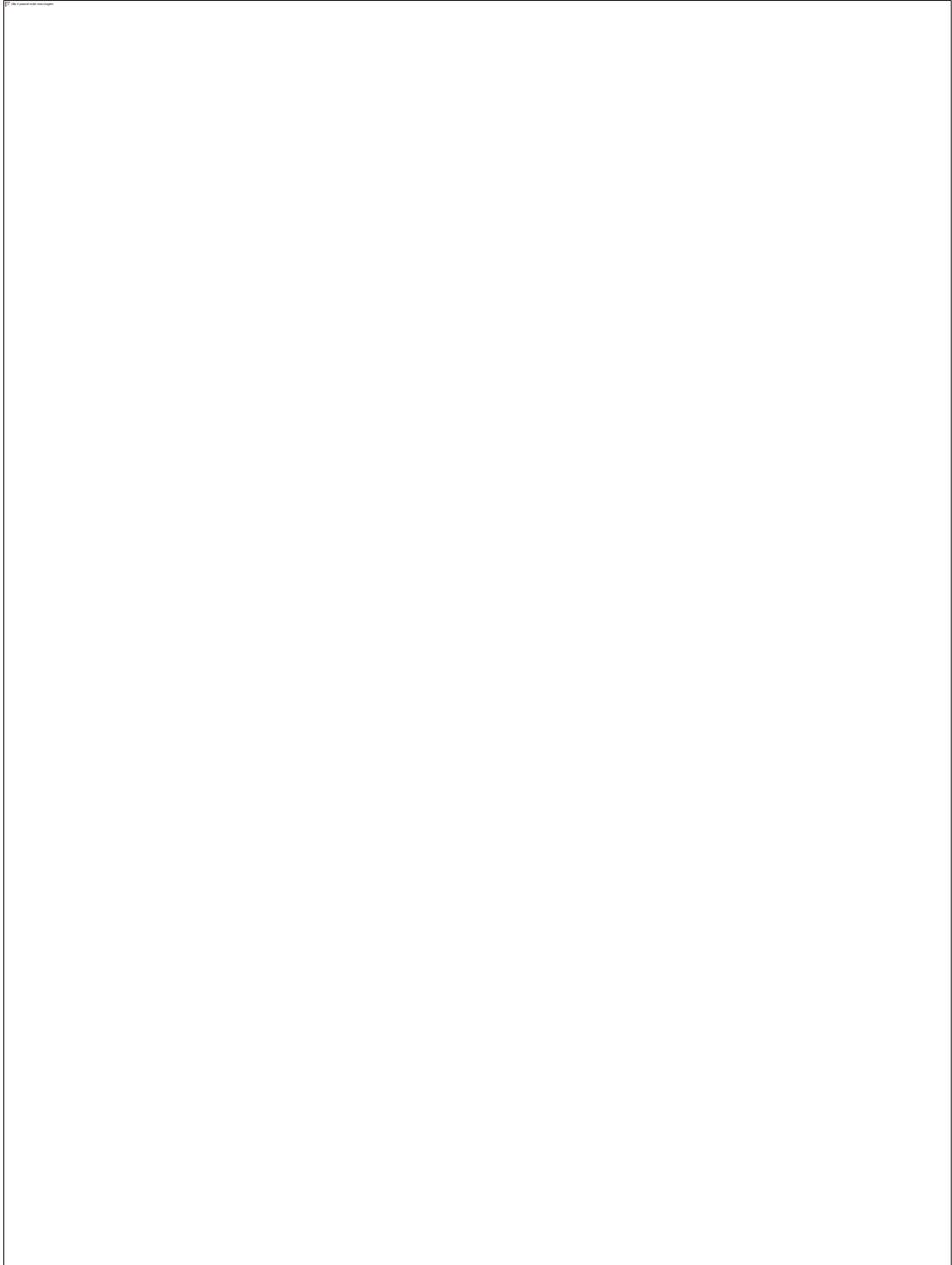


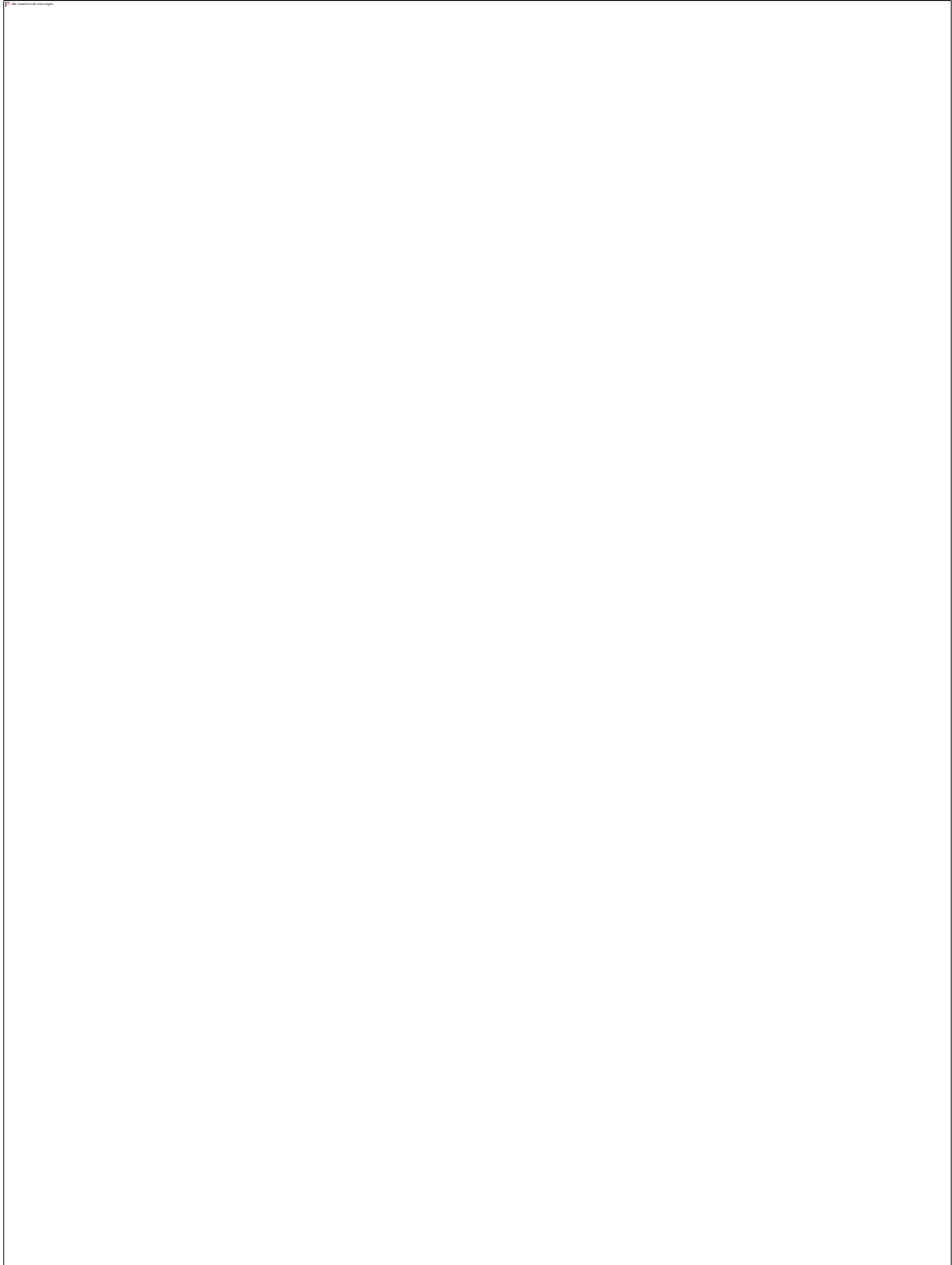


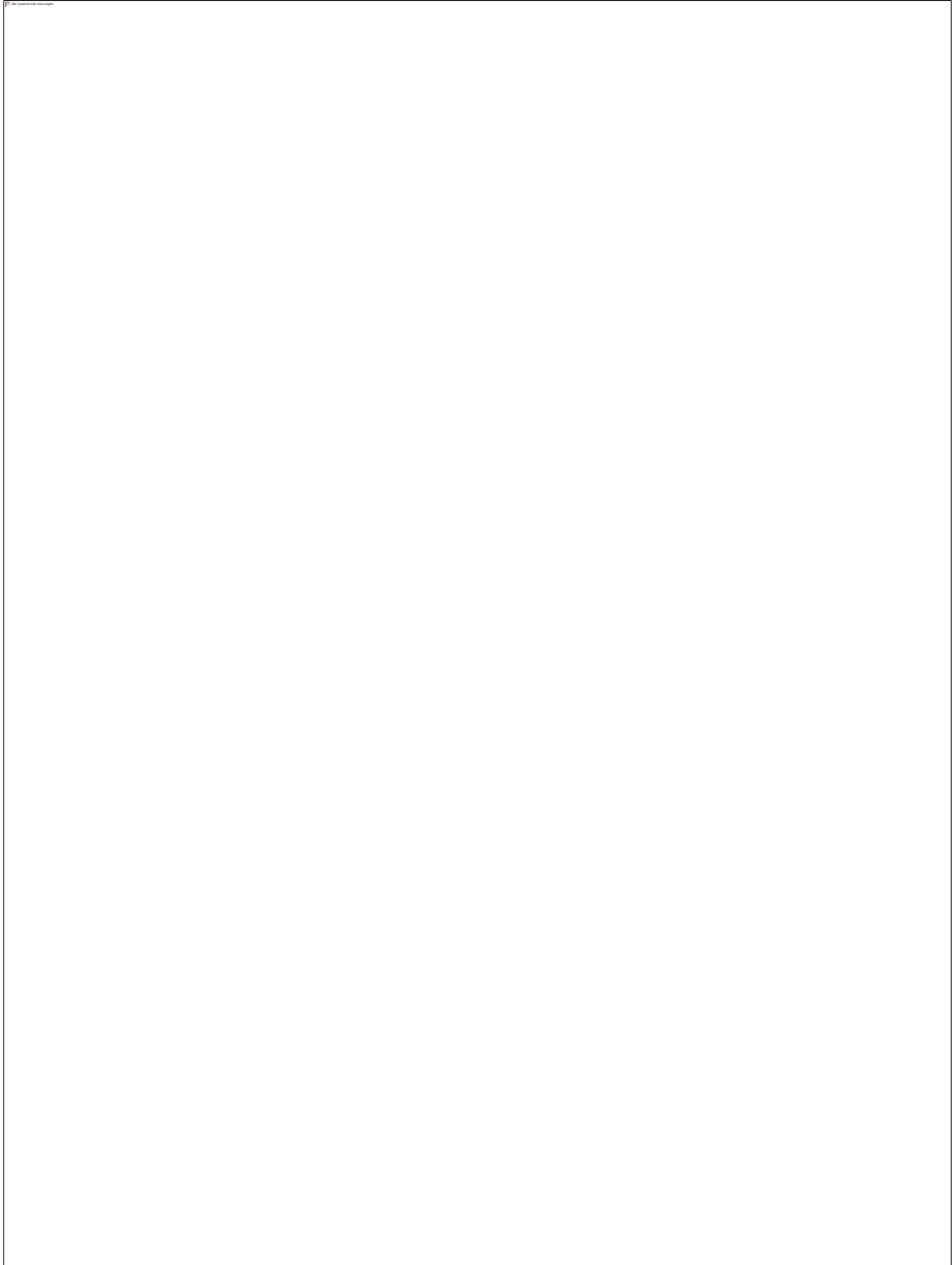


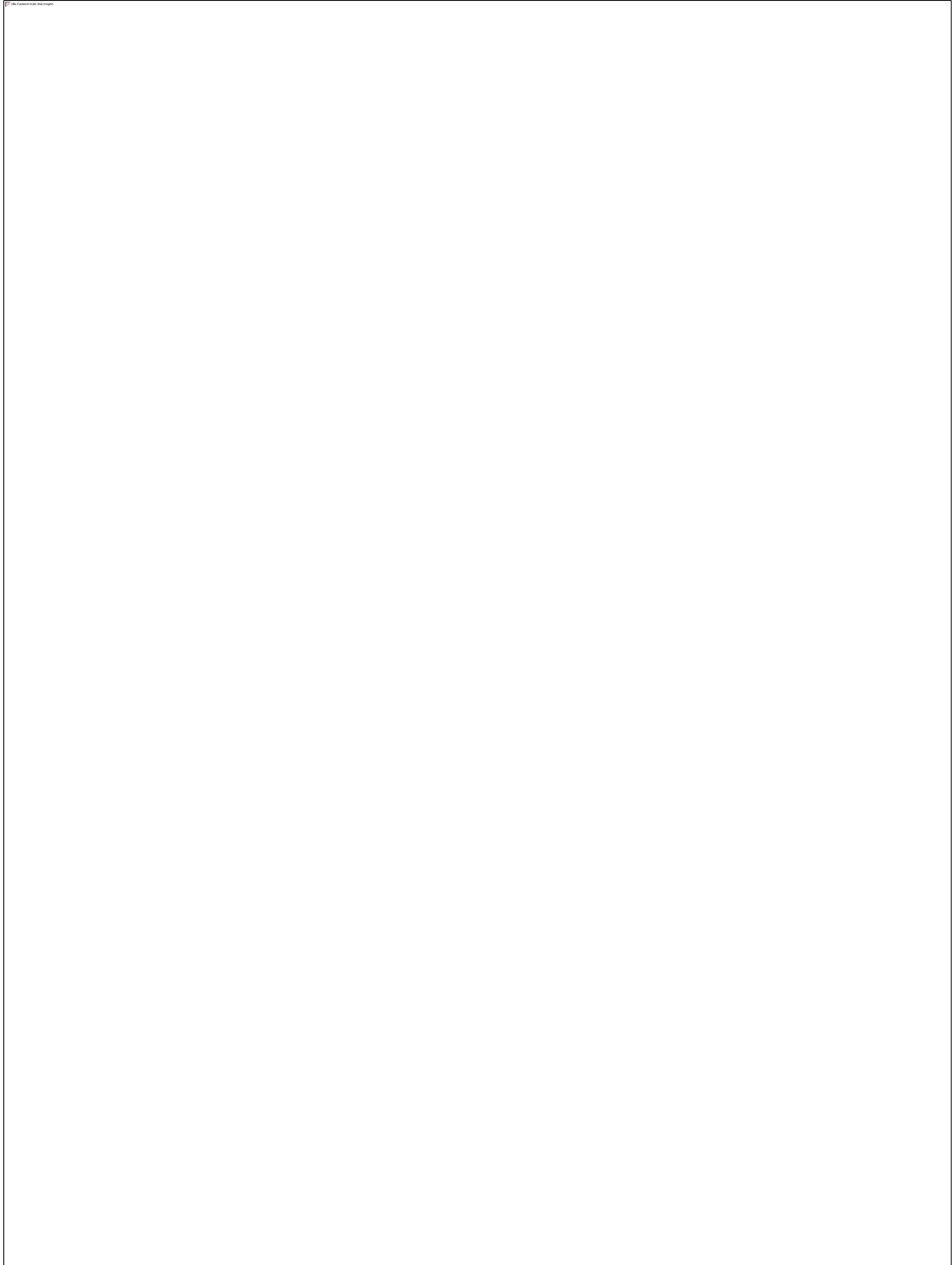


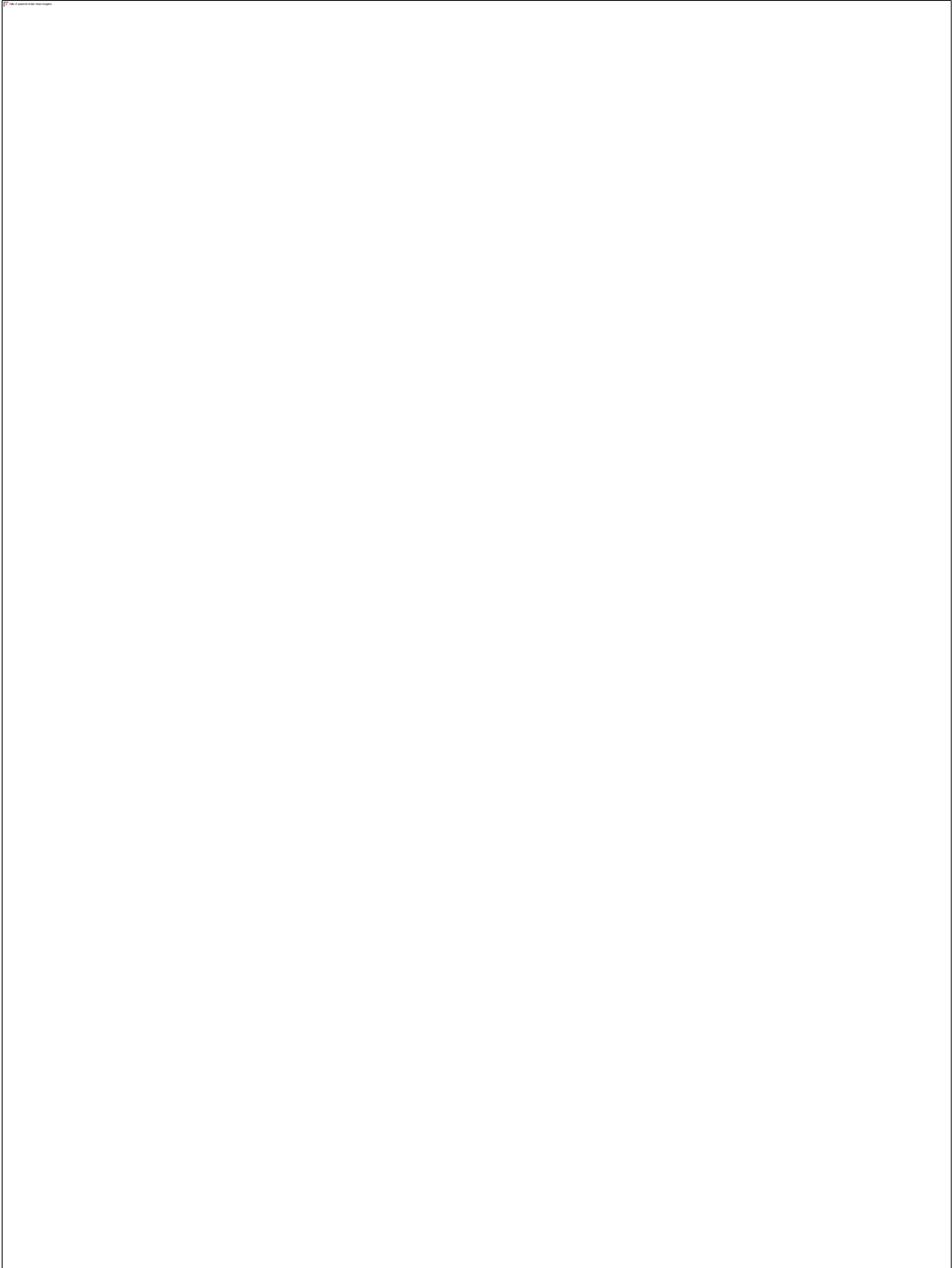


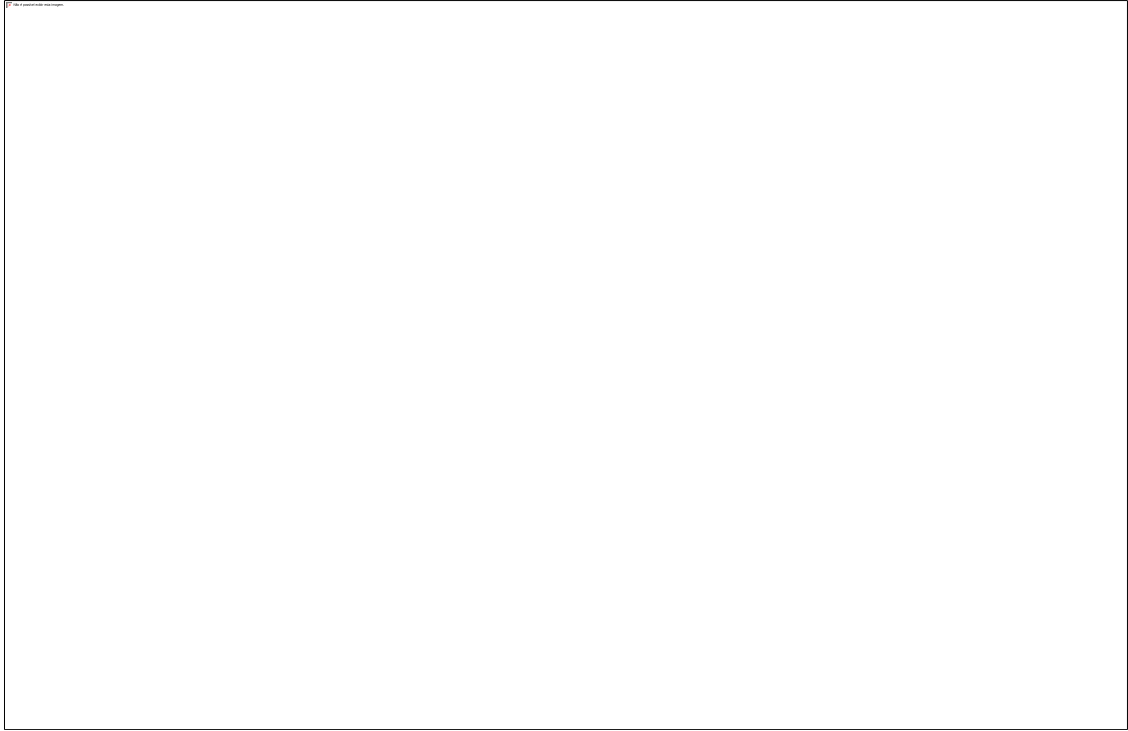












## APÊNDICE IV: ARRANJO DA MÚSICA “ISN’T SHE LOVELY”

